

teseopress.com

HOMO ADULESCENS

teseopress.com

teseopress.com

HOMO ADULESCENS

Elementos para una Teoría antropológica de la educación

José María Barrio Maestre



ESCUELA DE EDUCACIÓN

teseopress.com

Homo Adulescens : elementos para una teoría antropológica de la educación / José María Barrio Maestre. – 1a ed . – Pilar : Universidad Austral ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo-press, 2016.

Libro digital, EPUB – (Educación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-893-903-6

Antropología de la Educación. 2. Filosofía de la Educación. I. Título.

CDD 370.1

ISBN: 9789508939036

Compaginado desde TeseoPress (www.teseopress.com)

Índice

Prólogo

El título que encabeza estas páginas puede llevar a engaño. No son un estudio sobre la adolescencia –aunque de eso se dice algo también, al final–, sino más bien un acercamiento a lo educativo desde una óptica que entiende esa tarea justamente como ayuda al crecimiento de lo más humano del ser humano, que siempre puede ser más, siempre está inacabado, «adolece».

Las consideraciones que contiene este escrito –como indica en este caso el subtítulo–, poseen un valor esencialmente teórico. No tratan de resolver ningún embarazo empírico. Tan sólo procuran lograr conocimiento. Esto no mengua el hecho de que cualquier actuación o intervención inteligente ha de suponer una teoría bien hecha, y por tanto, que la teoría también puede tener un rendimiento extrateórico. Pero el primer y principal rendimiento de una buena teoría es obtener conocimiento, lo cual no es desdeñable para el ser humano, que, animal racional, es alguien que necesita saber lo que es para serlo.

Saber de forma radical –en la «raíz»– qué es el hombre como sujeto educable y educando es el primer menester de la Teoría de la Educación que aquí se propone. El segundo, comprender en qué facetas puede crecer como lo que es –humano– y en qué medida la educación puede orientar y catalizar ese crecimiento de lo más humano del hombre. El sesgo peculiar de estas reflexiones, por tanto, es el propio de una fundamentación antropológica de lo educativo.

La formación de los maestros no puede restringirse sólo a una capacitación técnica, necesaria también para el desempeño eficaz de la profesión. Es preciso reivindicar para esta la amplitud de miras característica de los saberes liberales, magnitud que no implica necesariamente falta de rigor científico y mucho menos puede confundirse con la

vaguedad propia del sermoneo culto. No podemos olvidar que la educación es una tarea esencialmente humana y humanística.

El producto de cualquier trabajo humano participa en alguna medida de las características de su autor. Esta intuición quedó acuñada por la tradición aristotélica en dos lemas: «todo agente obra produciendo algo similar a él» y «el obrar sigue al ser». El hombre, en efecto, comunica a sus obras parte de su ser, de manera que incluso en aquellas que son más externas y objetivas se pueden rastrear las huellas de quien las realizó. El hombre es un «animal cultural»: humaniza todo lo que hace, e incluso lo que conoce. Se puede afirmar que nada ante el hombre queda en puro «estado de naturaleza». Si esto se puede decir de cualquier trabajo humano, con mucha más razón cabe atribuirlo a la tarea educativa, que Kant describió como el proceso de «humanización del hombre». Este proceso, por cierto, tampoco es puramente natural sino cultural: no transcurre de una manera estereotipada y siguiendo leyes fijas y necesarias, sino en función del ser libre propio del hombre. De ahí la necesidad de facilitar a los futuros maestros un conocimiento de los elementos conceptuales básicos de una Teoría de la Educación enfocada desde una perspectiva antropológica, al menos de los más relevantes por su incidencia en el proceso educativo, a su vez dentro del ámbito de un compromiso moral y existencial del educador con la tarea de su propia «humanización», condición indispensable para que pueda ayudar en la de las personas que le han sido confiadas. Esta dimensión antropológica de la formación del maestro es la única capaz de facilitar la auténtica madurez del compromiso ético mencionado, compromiso cuya hondura contribuirá a que las profesiones educativas gocen del prestigio y confianza que la sociedad debe poder depositar en ellas.

El perfil inicial de estas páginas era un glosario de las nociones fundamentales de una Teoría de la Educación con ese enfoque antropológico al que me acabo de referir.

Estaban dirigidas a los estudiantes de esa materia en el primer curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria, de cuya docencia me vengo ocupando desde que se imparte en la Universidad Complutense de Madrid. En otros escritos más detenidos sobre estos temas me he ocupado de documentar con aparato crítico las afirmaciones que aquí se hacen, pero en estas páginas he querido conservar el tono sencillo del glosario primitivo. La oportunidad que me han brindado varias Universidades americanas de compartir estas reflexiones con estudiantes de procedencia variada –muchos de nivel más avanzado en grados y posgrados diversos– me han llevado a darles un formato algo distinto, pero he procurado que no dejen de ser un acercamiento elemental a los asuntos que trato, incluso que no pierdan el perfil didáctico que tenían las notas iniciales.

I. Introducción

1

El valor de una teoría antropológica de la educación

Teoría es mirar despacio, con calma. La palabra procede del verbo griego *theorein* (en latín, *contemplare);* alude no sólo a una operación concreta, sino a una actitud general ante la vida, que nos enseñaron los griegos atenienses del período clásico, y que constituye su mejor legado a la cultura occidental. Aristóteles pensaba que para un ser racional la forma más intensa de vivir es entender. Es esta una acción que tiene valor por sí misma (*praxis téleia),* no derivado de un rendimiento extrateórico que la acción de atender a la verdad pueda eventualmente tener. En definitiva, teoría es mirar la realidad porque se lo merece, porque posee tal riqueza que de esa mirada atenta y despaciosa siempre salimos enriquecidos. El valor de la teoría es la verdad. Y la verdad se sustrae a toda forma de arrogancia o falta de respeto. Conocer la realidad es reconocerla como en verdad es, dejándola ser, no sometiéndola a nuestras categorías o prejuicios, sino ajustándonos nosotros a ella. Ese «oído atento al ser» de las cosas, del que hablara Heráclito, está en el origen de la Filosofía, que es la forma más exigente de teoría. Si hay una realidad que por su complejidad y riqueza merece una atención morosa, detenida, es precisamente el ser humano.

Educación es ayuda al crecimiento de lo más humano del ser humano. Kant la definió como «humanización del hombre» (*Menschenwerdung des Menschen).* La palabra **humanización** se refiere a una forma de crecimiento que no es el vegetativo (este queda aludido por la voz **homini-**

zación, que designa el proceso biológico mediante el cual el animal humano alcanza el estadio adulto). El crecimiento humano al que la educación atañe no es un resultado automático de la hominización –digamos, de la maduración biológica– y posee un régimen esencialmente distinto. La humanización en la que los educadores tienen una competencia directa es una actividad –más bien una larga serie de acciones, así como el resultado, no siempre previsible, de ellas– dotada de carácter propositivo, *i.e* que responde a un propósito, a un plan previamente diseñado. Ese plan se desarrolla en un marco de incertidumbre, pues necesariamente ha de contar con la libertad, lo cual implica que el propósito puede lograrse o no, o lograrse más o menos, pero nunca de forma estereotípica, o siguiendo protocolos técnicamente fijados. Ahora bien, aunque el efecto propiamente educativo de muchas de esas tareas a menudo sea incidental, sólo serán educativas aquellas acciones que se proponen ayudar a crecer. En consecuencia, mientras que el crecimiento vegetativo responde a un modelo fijo –aunque lo realiza cada individuo, está prefijado en la respectiva especie biológica–, el desarrollo humano al que se refiere la educación es el rendimiento de iniciativas inteligentes y libres de cada ser humano, y es una operación vital en la que puede ser ayudado por otros, pero no suplantado por nadie. La educación, por tanto, es **principalmente autoeducación, aunque no exclusivamente**; también es educativa la ayuda que recibimos de otros en nuestra propia humanización. Mas esa ayuda ajena no puede cumplir su propósito si no cuenta con la propia cooperación libre. Aristóteles dice que el crecimiento es una operación vital, inmanente: reobra sobre quien la realiza. Una planta no crece porque la estire el jardinero.

Las consideraciones precedentes iluminan el sentido que tiene una teoría antropológica de la educación, que en definitiva podría sintetizarse en estas tres tesis:

1. **La educación no es posible sin una concepción antropológica**, que puede ser más o menos explícita, pero está siempre operando en los supuestos de toda tarea educativa. No podemos educar sin partir de una noción de lo que el ser humano es y, en función de lo que es, de lo que puede dar de sí en su crecimiento.
2. **El hombre es el único animal que necesita aprender a ser lo que es**. La biología no le resuelve ni todo ni lo fundamental de esa tarea.
3. **El hombre necesita saber lo que es para serlo**. Ese aprendizaje no es sólo, ni principalmente, la automatización de una serie de rutinas.

La estructura del curso responde a esta lógica: después de los capítulos introductorios (los dos primeros), viene un segundo bloque dedicado a examinar los supuestos antropológicos del crecimiento humano, y un tercero en el que se analizan las diversas facetas en las que el ser humano puede ser más, y en qué medida la educación puede catalizar, orientar, o en su caso reorientar ese crecimiento.

2

La imagen del hombre en la historia del pensamiento occidental y su alcance en la teoría y la práctica educativa

Bruno Hamann señala, en la historia del pensamiento europeo, **tres modelos antropológicos** que han tenido impacto claro en la teoría y la práctica educativa:

A. La **imagen occidental-cristiana** del hombre como *homo sapiens,* animal racional, compuesto de materia y espíritu. Sus dos fuentes principales son el pensamiento griego del período socrático (Platón y Aristóteles) y el cristianismo. En este último se perfila una idea del ser humano que, aunque corrige elementos de la antropología platónica –sobre todo su visión peyorativa de la materia, y en particular de la corporeidad humana– converge con la tradición griega en la representación del hombre como un híbrido psico-somático. Las principales consecuencias que ha tenido este modelo antropológico en el pensamiento y la práctica educativa en Occidente son:
    - La idea de una **educación integral**. La educación es un proceso que integra aspectos diversos del desarrollo humano, algunos referidos a la vertiente somático-corporal, y otros a la dimensión psíquica, espiritual y cultural.
    - La educación es **autoeducación**. Sócrates pensaba que el artífice principal del aprendizaje es la inteligencia del propio aprendiz, y que la

tarea del maestro estriba en ayudarle a aflorar lo mejor de sí, lo que ya lleva dentro (arte *mayéutico).*

- Una **relación no dialéctica entre autoridad y libertad**. Aunque siempre puede haber conflictos, ambas cosas no están enfrentadas de suyo. El cristianismo entiende que no pueden estarlo, dado que Dios creador –a quien corresponde máximamente la índole de «autor», y de ahí procede la voz «autoridad»– ha querido crear seres libres, y lo primero que ha querido al crearlos, es que efectivamente lo sean. La verdadera autoridad –no el autoritarismo, que es un abuso de ella– no sólo no contradice la libertad sino que la promueve y alienta. (También la palabra autoridad, *auctoritas* en latín, procede del verbo *augere,* que significa aumentar, desarrollar, dar «auge»).
- La **responsabilidad** es un aspecto de la verdadera libertad, y consiste en la capacidad de hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones, «responder» de ellas. Una libertad irresponsable no es verdaderamente libertad sino libertinaje.

B. El **modelo naturalista-biologista** describe al hombre con los rasgos de un **luchador,** de un animal que, para salir adelante en la vida, ha de confrontarse con un medio hostil. Aunque de manera variada y con argumentos diversos, esta característica está presente en las tres principales fuentes de este modelo:

- La biología **evolucionista**, en las versiones de Ch. Darwin y J.-B. Lamarck
- La sociología **funcionalista** desarrollada por E. Durkheim
- La filosofía **vitalista** predicada por F. Nietzsche

A diferencia del modelo anterior, tenemos aquí una antropología esencialmente materialista. Por sus fuentes puede apreciarse que tiene un recorrido histórico mucho menor que el del modelo occidental-cristiano: aproximadamente el último siglo y medio. Pero en este período contemporáneo ha tenido un impacto singular, configurando una de las fibras más sensibles de la llamada «**Escuela Nueva**», o «nueva pedagogía», centrada no tanto en promover el conocimiento o ciertas actitudes morales como en proveer a los niños y jóvenes de herramientas y destrezas –hoy se habla, sobre todo, de las famosas «competencias»– que les den ventaja estratégica en la *lucha por la vida.*

A. El **modelo marxista** presenta al hombre fundamentalmente como **trabajador**. Debido a la influencia que el planteamiento dialéctico de Hegel tiene en el marxismo, la idea del trabajo que en él se despliega alberga un elemento paradójico: en todo lo que hace, el hombre a la vez se realiza y se des-realiza, se gana y se pierde, por decirlo así; se hace a sí mismo y se des-hace (se «deja la piel»). Pese a las dificultades teóricas que entraña el **materialismo dialéctico**, y concretamente la afirmación de que la realidad es contradictoria –se reencuentra consigo misma en la medida en que se enajena, se hace ajena a sí misma– es indudable que la antropología marxista ha contribuido a una percepción más aguda de la índole subjetiva del trabajo, la que apunta al sujeto de él –el trabajador– y no sólo al resultado objetivo.
   Además del impacto evidente que esta idea ha tenido en la configuración de aspectos de la vida socioeconómica y cultural, se pueden detectar algunas consecuencias que igualmente ha tenido en las categorías en las que se desenvuelve la teoría y la práctica educativa. Con un recorrido histórico más o menos coextenso –coetáneo– con el del modelo anterior, y sobre todo en los países gobernados por regímenes inspirados en la

revolución marxista-leninista –de otra manera, también en el resto de los países occidentales, en los que el marxismo ha tenido un peso ideológico–, este modelo ha contribuido, por un lado, a que **se supere prácticamente el problema del analfabetismo**, pero, por otro,

- a que la educación se entienda exclusivamente en términos de **preparación para el trabajo productivo**;
- al tener lugar éste en un contexto colectivo, el marxismo entiende la educación tan sólo en términos de **socialización**. En el discurso educativo colectivista desaparece la referencia al desarrollo individual de la persona;
- de acuerdo con esto, el sistema educativo no habría de facilitar que los individuos piensen por sí mismos, de forma libre y crítica, sino más bien comprometerse en la promoción de la **ideología colectivista** dominante;
- coherentemente, los países estructurados políticamente bajo regímenes marxistas han integrado, dentro del sistema educativo global, un peculiar sub-sistema de instituciones penales (campos de trabajos forzados o «gulags», hospitales psiquiátricos) destinados a **re-educar** –o, si no da resultado esto, a eliminar– a los disidentes, a quienes se resisten al adoctrinamiento marxista y son considerados «enemigos del Pueblo».

II. Supuestos antropológicos de la educación

3

La educabilidad del ser humano

Entrando ya en lo nuclear de la materia comenzamos con esta noción, la **educabilidad**, que alude a las condiciones de posibilidad de la educación. En términos kantianos, la tarea principal –el *officium*– de la Filosofía es el análisis trascendental, o crítico, de la realidad, es decir, el que trasciende los hechos remontándose hasta las condiciones que los hacen posibles. Sólo desde ahí podemos obtener una noción fundamental y fundamentada de las realidades que estudiamos. Es eso lo que intenta hacer la Filosofía –un discurso sobre los fundamentos–, y es lo que Kant pretende hacer con el conocimiento.

Aplicando este tipo de análisis a nuestro asunto podemos preguntarnos: ¿Qué hay en el ser humano que haga posible, y en último término necesario, que sea educado? El término **educandidad** se refiere a las condiciones que harían necesaria la educación y, por tanto, conceptualmente significa lo contrario de la educabilidad. Pero yendo al centro de la cuestión se descubre que ambas nociones son convergentes, pues las condiciones últimas que hacen posible la educación son también las que la hacen necesaria. Estas son fundamentalmente tres:

1. **El hombre no es un animal de instintos puros**. Esta tesis tiene dos significados:

- En primer lugar significa que, además de instintos, el hombre posee **hábitos**. Ambas cosas son pautas de conducta, pero los instintos son innatos –están en la

herencia genética con la que cada especie zoológica equipa a sus individuos para subvenir sus necesidades vitales–, mientras que los hábitos son adquiridos, aprendidos; la única forma de tenerlos es obtenerlos.

- En segundo término, el enunciado anterior quiere decir que ni siquiera las conductas propiamente instintivas, en el hombre son únicamente instintivas –digamos, pautadas por la biología–, sino que están penetradas de significados que van más allá de lo biológico. El instinto en el hombre, sin abandonar lo biológico, está elevado a un nivel espiritual. Es decir, la conducta humana, incluso cuando secunda la necesidad biológica, no lo hace *sólo* biológicamente. Esa conducta está transida de representaciones imaginativas e intelectuales, de tradición y cultura. Gracias a la hibridación psico-somática que le es propia, el **animal humano vive su condición biológica elevada al nivel de su naturaleza racional**.

2. El hombre es un **ser de realidades**. M. Heidegger lo expresaba diciendo que el hombre es el «pastor del ser». Esto significa que necesita hacerse cargo de la realidad, de lo que le rodea y de él mismo en relación a su entorno. La locución *hacerse cargo* está tomada aquí en el doble sentido que tiene en castellano: conocer y dominar. Para que el hombre pueda ejercer el dominio respetuoso –un dominio político, no despótico, que diría Platón– que está llamado a tener sobre la creación, necesita conocer, y re-conocer lo que las cosas en realidad son. Penetrar hasta la profundidad del ser de las cosas implica no quedarse sólo en la periferia de lo fáctico, digamos, de lo que son de hecho. En concreto, la realidad de las cosas no se limita sólo a lo que ya son, sino que abarca también lo que pueden ser; en términos aristotélicos, lo que son en acto y lo que son en potencia.

Es tan real en cada ente lo que de hecho ha llegado a ser como lo que puede dar de sí. Y esto es fundamental para comprender lo educativo.

3. De ahí que también, aunque en otro sentido, el ser humano deba caracterizarse como un **ser de irrealidades**. La irrealidad del pasado –lo que ya no es– y del futuro –lo que aún no es– condiciona profundamente, incluso forma parte, de la realidad de lo que somos. El presente humano es pasado del futuro y futuro del pasado, de manera que somos lo que hemos llegado a ser a partir de lo que fuimos –y, al menos en parte, ya no somos–, y lo que aspiramos a ser sin serlo aún.

Todas estas ideas convergen en la representación del **hombre como un ser inacabado**, perfectivo, llamado a crecer, a humanizarse. Y en la ayuda a eso estriba lo más esencial de la educación, que también es una tarea inacabable. Eduardo Nicol lo expresó diciendo que el ser humano no nace entero ni termina nunca de *enterarse.*

4

La persona y su dignidad

Qué significa ser persona

Entender la educación como ayuda al crecimiento personal, y alcanzar una noción fundamental y bien fundamentada de la importancia de ese trabajo, pasa necesariamente por entender qué significa ser persona y la importancia especial de la persona, es decir, su peculiar dignidad. Tal vez de esto tenemos una intuición pre-científica, pero un educador ha de elevar esa intuición a concepto, retenerle la atención teórica –considerar el qué y el por qué de esa dignidad– hasta cobrar una conciencia que alumbre con la mayor claridad posible su tarea. Dicha reflexión entiendo que forma parte esencial de una Teoría antropológica de la educación.

La mejor **definición de persona** que conozco la ha formulado el filósofo romano Severino Boecio (siglo V d.C): **sustancia individual de naturaleza racional** (*rationalis naturae individua substantia).* Para un filósofo aristotélico, como es el caso, esas cuatro palabras poseen significados muy precisos.

- «Sustancia» es aquella realidad a cuya esencia corresponde *ser en sí* y no en otro sujeto, a diferencia del accidente, cuyo modo de ser es inherir en un sujeto distinto. Al accidente le falta –valga decirlo– sujeción; no es capaz de sujetarse a sí mismo en el ser, y necesita de un sujeto distinto –la sustancia– *en* el que ser. Por ejemplo, sustancia es el folio que tengo delante, y accidente el color blanco de este folio, que no es «en sí»,

sino en el folio. La noción de sustancia, por tanto, evoca una cierta independencia ontológica, el no necesitar de otro en el que ser. Por su lado, el adjetivo «individual» aplicado al sustantivo «sustancia» viene a enfatizar dicha independencia de otra forma, a saber, poniendo de relieve que la sustancia es irreductible al conjunto al que eventualmente pueda pertenecer, *i.e* que su ser no se reduce a pertenecer a un colectivo o colección de sustancias. Individuo es lo intrínsecamente indiviso y extrínsecamente dividido de todo lo demás *(indivisum in se et divisum a quolibet alio).* Concretamente, aunque sea real la pertenencia de la persona a un colectivo –por ejemplo, cualquier forma de sociedad–, en ningún caso la sustancia individual en la que la persona consiste se disuelve o disipa en esa pertenencia, como propugnan los planteamientos colectivistas propios de los totalitarismos políticos.

- La naturaleza racional de esa sustancia individual a la que llamamos persona la habilita, no obstante lo dicho sobre su individualidad, para relacionarse con lo otro y con los otros en una forma particularmente intensa, la propia del conocer y del querer. En términos aristotélicos, naturaleza es la esencia dinámicamente considerada, *i.e* como principio de las operaciones propias de un ente. Es el modo de ser de algo en la medida en que de él se derivan ciertas operaciones, o también pasiones, determinados comportamientos activos o pasivos. Es lo que expresa el adagio escolástico: el obrar sigue al ser y el modo de obrar al modo de ser *(operari sequitur esse, et modus operandi sequitur modum essendi).* Pues bien, el peculiar modo de ser de la persona –su naturaleza racional– es el manadero de sus dos operaciones más características: conocer y querer. (Aunque la palabra «razón», o «racional», parece referida tan sólo a lo primero –el entendimiento–, en el lenguaje aristotélico también abarca lo segundo, pues la voluntad –capacidad de querer– es un apetito racional. En efecto, a

diferencia de las tendencias meramente instintivas, la voluntad es una tendencia con conciencia, de manera que nada puede ser querido sin ser previamente conocido: *nihil volitum nisi praecognitum).*

Apertura a un horizonte irrestricto

En estas descripciones ya se incoan los elementos que integran la noción de dignidad. **Dignidad es el valor destacado, eminente**, de ese tipo de realidad que llamamos persona. En la tradición clásica la expresión «dignidad de la persona», en cierto modo vendría a ser redundante, un énfasis retórico, un subrayado innecesario. Por un lado, ser sustancia *es más* que ser accidente, y, por otro, la naturaleza racional supone, para sus titulares individuales, la apertura a un enriquecimiento ilimitado, pues cuanto más y mejor conocemos más somos.

Conocer es asimilar, hacer mío lo que conozco. No de modo material, es claro, pero sí de manera real. Conocer realmente es hacerme con la realidad –no con la mera apariencia– de lo que conozco. Dicho en términos aristotélicos: conocer es in-formarse de algo, hacerme con su forma, que pasa a con-formarme con ese algo. La forma sustancial es, para el filósofo griego, el ingrediente ontológico más decisivo de cada ente, lo que le hace ser lo que es, de suerte que hacerme con la forma de algo es un modo inmaterial de serlo: cuanto más me informo, más soy. En un sentido psicológico, la información que recibimos de la realidad reobra sobre nuestra propia estructura mental dándonos una configuración nueva, modificando nuestra *forma mentis.* Pero en un sentido más profundo –propiamente ontológico– conocer es apropiar la realidad de lo conocido, hacerla mía, aunque, insisto, no de modo material, como asimilo un bocadillo cuando me lo como. (Conocer es

in-formarme de lo que conozco sin de-formarlo, sin arrebatarle su forma, mientras que al comerme el bocadillo, éste deja de ser lo que era).

En el querer tiene lugar un fenómeno análogo, aunque en sentido inverso: tender hacia algo, o alguien, más que hacerlo mío consiste en hacerme suyo; no es tanto apropiarme de ello como expropiarme de mí a favor suyo, valga decirlo así. En esto consiste la tendencia, en general: en una orientación hacia otro. La tendencia racional, en concreto, es aquella en la que el yo se posterga de forma consciente. Nunca del todo, pues a fin de cuentas no es posible un querer que no se dé en un sujeto o yo. Pero al tender hacia otro –especialmente cuando se trata de otro-yo–, el yo que tiende queda en segundo término, más henchido del otro y más vacío de sí. Aunque no con iguales consecuencias perfectivas para el yo que tiende –no da lo mismo que aquello a lo que tendemos sea a su vez un sujeto personal o un objeto impersonal, un «tú» o un «ello»–, ese movimiento centrífugo del tender –el conocer sería, de acuerdo con esta metáfora, más bien centrípeto– dinamiza las posibilidades perfectivas del yo en una forma peculiarmente intensa. Es paradójico esto –¿cómo puede enriquecerse alguien a base de *expropiarse?*–, mas por otro lado es una experiencia común que lo que no se da se pierde. El bien que no se comparte se malogra, pues de suyo tiende a difundirse (*bonum est diffusivum sui,* decían los latinos). Es intuitivo que la mayor riqueza de una persona estriba en su capacidad de amar, más que en la de conocer, si bien eso no obsta que los haberes intelectuales constituyen una gran riqueza personal. Fue san Agustín quien mejor expresó esta intuición: *amor meus pondus meum* (mi amor es mi peso).

Dado que el horizonte al que se abre nuestra capacidad de conocer y querer no está restringido a un concreto sector de la realidad, puede decirse que el crecimiento personal no tiene «techo», como sí lo tiene, por el contrario, el vegetativo. En efecto, podemos conocerlo todo y podemos quererlo todo. Algo es presentable como objeto de nuestro

entendimiento, u objetivo para nuestra voluntad, tan sólo si comparece, respectivamente, a título de verdadero o de bueno. Pero en cualquier realidad hay algo de verdadero y algo de bueno. En todo caso, que nuestra capacidad intelectual y volitiva no se restrinja a un estrecho marco de realidades, sino que esté abierta al irrestricto ser, no está reñido con su finitud, *i.e* no significa que sea susceptible de un rendimiento universal y exhaustivo. Nunca lo conocemos todo ni lo queremos todo. En principio, todo es cognoscible y apetecible, mas los actos humanos de conocer y querer son siempre finitos, limitados, por ilimitado que sea el horizonte al que se halla abierta la correspondiente facultad, la inteligencia o la voluntad. Eso implica que siempre podemos conocer más, en extensión, y mejor, con más intensidad, e igualmente podemos siempre querer a más personas, pero también más y mejor a las que ya queremos. En definitiva, siempre podemos ser más que lo que somos.

La explicación kantiana de la dignidad

En esta apertura a *ser más* el pensamiento clásico –sobre todo el de linaje aristotélico– halla un indicio significativo de la nobleza de la persona. Esta destaca sobre todas las demás realidades no personales –a las que vulgarmente denominamos «cosas»–, y a ese valor sobresaliente nos referimos con el término *dignidad.* Desde una tradición distinta, el pensamiento moderno lo ha visto, sobre todo de la mano de Kant. De este asunto se ocupa el filósofo alemán en su teoría ética, y en concreto en la exposición del imperativo categórico, pieza clave de su doctrina moral.

En su libro *Fundamentación de la metafísica de las costumbres,* señala Kant la distinción entre dignidad *(Würde)* y precio *(Preis).* **Dignidad es el valor intrínseco de la persona** en razón de que es **fin en sí**, mientras que **precio es la valoración extrínseca que de las realidades no personales hacen**

las personas. Nunca el valor de la persona puede confundirse con la valoración que de ella se hace: la dignidad radica en la persona, en su ser-persona, no en algo distinto, por cercano que se encuentre a la persona. A veces empleamos expresiones metafóricas del tipo: un trabajo digno, un sueldo digno, una vivienda digna, etc. Entendemos bien lo que intentan decir, a menudo señalando una exigencia de justicia: tratar a las personas a la altura de lo que son. Pero en ellas el adjetivo «digno», aunque vaya precedido de otros sustantivos, no puede «sustentarse» propiamente más que en la persona, a la que en definitiva vienen a estar referidos, y que constituye la verdadera raíz de su valor: son algo de la persona. En rigor, estas realidades no tienen dignidad sino precio. A la inversa, la persona puede ser apreciada o despreciada, pero para Kant eso en ningún caso es ni tan siquiera un indicador de su verdadero valor intrínseco. Tampoco lo es –y por la misma razón, a saber, por constituir un hecho psicológico subjetivo– la estima que uno tenga de sí mismo (autoestima). Nunca el valor de la persona es una valoración subjetiva, la estima que reciba, de sí o de otra persona, pues la estima –el precio o aprecio del que sea objeto– no es lo mismo que el ser que la merece.

Según el filósofo alemán, la actitud moral congruente con la dignidad de la persona es el **respeto** *(Achtung),* mientras que la respuesta adecuada al precio o aprecio que en nosotros despiertan las realidades no personales es la **inclinación** *(Neigung).* En otras palabras, el trato apropiado con las «cosas» es ir a por ellas, someterlas y manejarlas, mientras que la forma exigible de tratar a las personas es, valga decirlo así, mantener siempre una distancia respetuosa. La dignidad pone de relieve la «sacralidad» de su titular, y sagrado *(sakral)* es lo que «no se toca», en tanto que profano es lo que todo el mundo manosea. (Nada hay más profano que el dinero, que pasa de mano en mano, y de ahí que no sea posible descubrir el eco de lo sagrado en lo que tiene precio, en lo que se compra o vende por dinero). Es lo que viene a manifestar el imperativo categórico –en el

que podría sintetizarse toda la ética, según Kant–: nunca se debe «manipular» a las personas, nunca se las puede reducir a la condición de instrumento (eso es lo que se «maneja», lo que se usa con las manos). En concreto, la segunda formulación que Kant propone de ese imperativo dice lo siguiente: «Obra de tal modo que trates la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio».

Entendida como valor intrínseco, o en-sí, de las únicas realidades que son «para-sí» (fines en sí mismos, nunca meros medios), esta dignidad es designada por otros filósofos –no por Kant, que desautorizaría esa nomenclatura– con el término de dignidad ontológica, para distinguirla de otra que llaman dignidad moral (a la que me referiré en breve). Mas en esto hay un punto de incongruencia. El aplomo con el que el maestro alemán declara el carácter absoluto –incondicional– del deber de respetar a la persona, no se coordina bien con la fragilidad teórica en la que queda la noción de dignidad, que es un concepto metafísico. Hay, digamos, una discontinuidad insuperable entre lo ético y lo ontológico, y con el tiempo se desvelará que no ha sido del todo inocente de cara a algunas insuficiencias y desenfoques prácticos.

En efecto, de acuerdo con la filosofía teórica kantiana, la razón humana no puede *decir el ser* (eso significa, en griego, la palabra *ontología).* No puede acceder al «en sí» de las cosas *(noúmeno),* sino tan sólo a lo que parecen ser. No tenemos ni podemos tener certeza alguna de que lo que son coincida con lo que nos parecen ser, o con lo que son «para nosotros». En concreto, Kant niega que accedamos a la realidad a través de nuestras representaciones subjetivas; más bien accedemos a nuestras representaciones, que en vez de representar o revelar lo que las cosas son en sí mismas, precisamente lo ocultan o velan. La apariencia de las cosas –lo que Kant llama fenómeno– no es, por cierto, algo subjetivo en el sentido en que esto suele entenderse, *i.e* arbitrario, sino «legal»: es la forma en la que comparecen ante

el «tribunal de la razón». Esta es una instancia subjetiva, ciertamente, porque se refiere a un sujeto, mas no al sujeto «empírico» que somos cada uno de nosotros, sino a un yo genérico, un curioso «yo pienso en general» (*Ich denke überhaupt)* que desempeña un papel fundamental en su filosofía crítica. La filosofía es el discurso de la fundamentación, y ésta no sería posible desde una instancia arbitraria.

La idea de un «sujeto trascendental» –que trasciende las subjetividades empíricas, los yoes concretos– y que justamente por su carácter trascendental puede aspirar al nivel de la objetividad (intersubjetividad), necesario para convertirse en una instancia fundamental (capaz de fundamentar), entraña una serie de dificultades teóricas que no es posible examinar ahora. Baste aquí señalar que la enmienda a la totalidad del discurso metafísico que, a favor de una lógica pura *(reine Logik),* acaba planteando Kant al final de su *Crítica de la razón pura,* representa un problema de cara a la fundamentación de la dignidad humana, dado que el de «dignidad» es un concepto metafísico, que pide por tanto una fundamentación metafísica. En efecto, «ser más» no es ningún modo físico, o biológico, de ser. Cuando decimos que ser hombre es más que ser rana, ornitorrinco o mosca no nos referimos a que el humano sea más fuerte, veloz o tenga mejores capacidades adaptativas al ecosistema. Estamos diciendo otra cosa.

Semejante dificultad del kantismo estriba, en definitiva, en la imposibilidad de comprender por qué el humano es un modo eminente de ser. Ese déficit de luz teórica Kant lo compensa con la fuerza incondicional de un imperativo que, de este modo, termina siendo un puro postulado ciego, un *Faktum* que se impone por sí mismo, como quien dice: Hay que respetar a las personas porque sí, o porque lo dice la ONU. En el plano práctico esta incongruencia pasa factura: se contagia igualmente al discurso sobre los Derechos Humanos, que en el fondo pretende dar un contenido práctico al concepto teórico-metafísico de dignidad.

Pese a todo, en ningún caso esta debilidad teórica del kantismo empaña el que a mi modo de ver constituye el gran mérito de la filosofía práctica de Kant: la claridad con la que explica esta noción. (Antes me he referido muy panorámicamente a dicha explicación). Mas una cosa es explicar *(erklären)* y otra fundamentar *(begründen);* uno es el **qué** de la dignidad, y otro el **por qué** de ella. El maestro alemán presta un servicio impagable en la aclaración de lo primero, pero insuficiente respecto de lo segundo.

Dignidad ontológica y dignidad moral

Finalmente, en esta cuestión queda reseñar la distinción entre **dignidad ontológica** y **dignidad moral**. La primera se refiere al valor que la persona tiene por ser lo que es (se deriva del tipo de «ente» que la persona es); la segunda se refiere, en cambio, al valor moral de la persona. Aunque relacionadas –dependiente la segunda de la primera– son claramente distintas. La dignidad ontológica es innata, mientras que la moral es adquirida. La primera se desprende, entre otras cosas, del ser-libre, mientras que la segunda es consecuencia del uso moral que hace cada uno de su libertad, es decir, del valor ético de sus decisiones. Ser libre es algo intrínseco a la persona y delata en ella el carácter eminente de una realidad que, a diferencia de las no personales, tiene dominio sobre su propia conducta *(dominium sui actus).* Pero eso no determina que todo uso de esa libertad sea «digno». Algunos usos de la libertad humana no están a la altura de lo que significa ser-humano. A la inversa, cabe ser mala persona –en sentido moral, es decir, hacer un mal uso de la libertad– sin dejar de ser-persona, lo cual está dotado de un valor intrínseco –dignidad ontológica– que no se puede perder –como sí se puede perder la dignidad moral–, en último término porque tampoco se puede ganar. La dignidad ontológica no se pierde con el mal uso,

moralmente indigno, de la libertad, ni tampoco se obtiene con el buen uso moral de ella. Precisamente que haya un valor intrínseco, e inmutable, adscrito al ser-persona, permite que la dignidad moral que la persona puede perder obrando mal, también pueda recuperarla obrando bien, o rectificando.

5

La libertad

Educación y libertad

Si se entiende que la educación es un soporte para el crecimiento de lo más humano del ser humano, entonces se ve con claridad la importancia que en ese crecimiento tiene la iniciativa libre del que crece. Como vimos al comienzo del curso, en eso estriba la diferencia esencial entre humanización y hominización: para esta última no hay iniciativa que valga. El crecimiento de lo más humano del ser humano –al que llamo humanización, y en el que la tarea educativa es competente– es una operación vital del que crece, no el efecto mecánico de una acción de otro que, desde fuera, hace algo parecido a «inculcar» –por ejemplo, ciertos conocimientos o ciertos valores–, sino más bien el efecto de la interna asimilación de esos nutrientes. Esta puede ser ayudada, subsidiada, pero no puede ser forzada desde fuera. (En latín, *subsidium* significa ayuda. La idea de subsidiariedad no evoca, por ejemplo, que uno asume las funciones de otro –a no ser en caso de suplencia excepcional–, sino que uno ayuda a otro a cumplir las que son inalienablemente suyas). Ayudar no es suplantar. **La educación**, por tanto, **no es la actividad del educador que se corresponde con la pasividad del educando, sino una co-actividad de ambos: sinergia** (en griego, *syn-ergon* quiere decir trabajo conjunto, co-operación). Educando y educador –el que crece y el que ayuda a crecer– dan algo y algo reciben.

La mutualidad de esa cooperación se entiende constatando que el dar y el recibir son estrictamente recíprocos. (Aristóteles dice que acción y pasión son accidentes contrarios pero complementarios: nunca se da el uno sin el otro. En definitiva, no puede haber un hacer –por parte de un sujeto agente– sin que a la vez se dé un algo que es hecho, la recepción de esa acción en un sujeto paciente. Toda causa, causa un efecto, y todo efecto lo es de una causa). El que recibe también da. Da, al menos, la recepción del don. No puede haber don sin recepción de él. A su vez, la recepción del don es un don que hace el receptor. Si además de recibir el don, el que lo recibe «da» las gracias al donante, se trata de un nuevo don, a menudo más precioso que el anterior. Esto lo saben por experiencia los educadores, los maestros y los padres que quieren bien a sus hijos, y que tratan de «dar» lo mejor de sí en esa tarea de ayudar. Dejarse ayudar es también una ayuda. Cuando se dice que la gratuidad es inherente al don –dar sin recibir nada a cambio– se está diciendo algo muy verdadero, pero que no empaña la verdad de lo anterior, puesto que la correspondencia al don no es forzada por el don mismo, no es una compensación o pago al donante; es, a su vez, una donación libre y gratuita.

Libertad y confianza

La interna apertura al don por parte de quien lo recibe, desde fuera sólo puede ser invitada, no forzada. La docilidad del aprendiz –en latín, *docilitas* significa disposición a aprender– es una operación enteramente libre, un don del aprendiz al *docente.* En otros términos, la «obediencia moral» a la autoridad, el educador tiene que ganársela; no puede imponerla sino más bien merecerla.

La eficacia de la tarea educativa depende en gran medida de que el educador pueda despertar confianza en el educando, *i.e* que éste se abra al influjo asertivo. Para lograrlo

hace falta que sea el educador quien tenga la iniciativa de dar confianza al educando. Y a la inversa, pocas actitudes esterilizan más esa influencia asertiva que la desconfianza. Si lo que pretendemos es que «aflore», valga decirlo así, lo mejor que cada persona lleva dentro, hemos de confiar en que hay algo dentro de cada persona digno de aflorar, y hemos de «insuflar» confianza para que se abra al valor de lo que le presentamos como valioso. El arte difícil de la educación consiste en alentar esa fibra interior de cada persona para que, en expresión de Andrés Manjón, entienda con *su* inteligencia, quiera con *su* voluntad y ame con *su* corazón. El filósofo Rafael Alvira lo describe como un *arte suscitador.*

Sería una simpleza identificar confianza con permisividad, o desconfianza con exigencia. Hace muchos siglos la sabiduría estoica advertía: «Si quieres hacer de alguien un desgraciado, dale todo lo que pida». Se trata de algo mucho más profundo. **Confiar en alguien es considerarle capaz de verdad**: de decirla, de vivirla y, como presupuesto de ambas cosas, de conocerla. Confiar es dar crédito, tener a alguien por fiable y creer en él, fiarse. Por parte del educador, dar confianza al educando significa estas dos cosas: 1) «confiarle» lo que sabemos, al menos en la forma de no engañarle nunca, y 2) encomendarle tareas –«confiárselas»– que sabemos le obligarán a dar lo mejor de sí.

La confianza fertiliza las mejores energías, cultiva los recursos internos que hacen posible el crecimiento de la persona, da «auge» *(augere)* a la inteligencia, la voluntad y el corazón, y, así, proporciona al educador la *auctoritas* necesaria para apelar a la libertad del educando, sin forzarla, proponiéndole metas, sentidos y tareas valiosas que sabemos alentarán ese crecimiento.

Naturalmente, confiar en alguien siempre supone correr un riesgo; ningún ser humano es fiable al cien por cien. Pero es un riesgo que vale la pena asumir, y, para quienes están colocados en una posición de autoridad –padres y maestros– entiendo que es obligado asumir. Puede que

alguna vez, o más de una, alguien no esté a la altura de ese crédito, que no se haya hecho «acreedor» de la confianza que se le otorgó. Ahora bien, ante esa eventualidad habría que tener en cuenta dos consideraciones:

1ª) Cuando se vea oportuno, es razonable restituir el crédito a quien en un momento se hizo poco merecedor de él, toda vez que sigue siendo titular de una naturaleza racional, y eso implica ser capaz de verdad. A título de tal, dar la oportunidad de recuperar el crédito a quien defraudó nuestra confianza, es al menos tan justo como en su momento lo fuera retirársela provisionalmente.

2ª) La dolorosa experiencia del desengaño –ver traicionada la confianza que hemos depositado en alguien– nunca es razón para poner a todos bajo sospecha, para someter a cuarentena o suspender el crédito a otras personas que, tras una experiencia deprimente, podrían antojársenos potenciales defraudadores. Además de profundamente injusta –por «justificable» que pueda parecer–, la desconfianza general provoca actitudes cínicas que, cuando cunden culturalmente, estructuran una atmósfera profundamente deseducativa. Esto hoy constituye una grave amenaza en muchos ambientes del llamado primer mundo.

Con todo lo anterior se puede entrever que la relación entre educación y libertad es a la vez muy intensa y muy compleja. Los ecos semánticos que connotan expresiones del tipo «educar en libertad» entrañan significados muy densos; no todos los ecos de eso son igualmente densos, pero los de mayor alcance y significado sin duda invitan a armar ese *ethos* de confianza tan necesario para que el quehacer de los educadores sea verdaderamente asertivo. Ahora bien, **no basta educar *en* libertad; también hay que educar *la* libertad. Por tanto, la relación entre ambas cosas –educación y libertad– no se restringe tan sólo a lo sociológico; posee, además, un carácter estrictamente antropológico**. La eficacia última de lo que hace un educador estriba en su capacidad de llegar al uso que hacen las

personas de su libertad, de apelar a ella con propuestas que abran una perspectiva real de crecimiento y que alienten a abrazar tareas que ayuden a desarrollar lo que somos.

Educar, en fin, **es habilitar la libertad del educando para que sea capaz de escuchar operativamente la llamada de lo valioso, de lo que nos ayuda a crecer como personas**. Para que se entienda bien esta tesis es preciso distinguir **tres tipos de libertad**.

La libertad trascendental

La primera es la que Heidegger denomina «**libertad trascendental**» *(transzendentale Freiheit).* Puede describirse esta forma de libertad como la **apertura de la persona a la totalidad de lo real a través de su capacidad de entender (inteligencia) y de querer (voluntad)**. A esta apertura ya nos referimos en el capítulo anterior. Esas dos facultades, características de la naturaleza racional de la persona, hacen de ella un ser abierto al mundo, digamos, no encerrado en sí mismo. Dicha apertura *(Weltoffenheit)* es irrestricta, también en la forma de que la persona siempre puede *ser más.* Se trata de una libertad fundamental, por constituir el fundamento mismo de los otros tipos de libertad que a continuación mencionaré, y a ella se refieren algunos autores con la expresión «libertad ontológica», toda vez que depende del tipo de ser de la persona, de su entidad propia. Esa apertura es una forma de *libertad,* dado que supone un no encerramiento, un no estar presa o encapsulada la persona dentro de los límites de su ser natural; y es *trascendental* porque consiste en la aptitud para ir «más allá» de sí –trascenderse– al conocer y al querer. Aristóteles se refirió a ella, en el libro *De anima,* al decir que «el alma humana es, de alguna manera, todas las cosas», pues todas las puede conocer y a todas puede abrirse mediante el querer.

La libertad electiva

El segundo modo de libertad que estudiamos es la «libertad psicológica», *i.e* la **libertad electiva** o libre albedrío. Se trata de la acepción más común en la que hablamos de libertad como capacidad de elegir, de hacer opciones. Tomás de Aquino la define así: **propiedad de la voluntad en virtud de la cual ésta se autodetermina hacia algo que se le presenta como bueno**. Así como la primera forma de libertad –la libertad trascendental– evoca la idea de cierta infinitud e irrestricción, esta segunda pone de manifiesto múltiples limitaciones. Las más patentes son los condicionamientos o restricciones externas a nuestras decisiones, por ejemplo de tipo económico, político, social, cultural, etc. Pero hay otras limitaciones a nuestra libertad electiva que no la constriñen desde fuera sino que suponen una finitud interna, estructural. Quizá por eso son más difíciles de detectar que los condicionamientos exteriores, pero hacen visible que la libertad electiva no sólo *está* limitada por factores externos, sino que también *es* intrínsecamente limitada, en último término porque el titular de ella, el ser humano, es a su vez un ser limitado. Esto no significa que no sea libre, sino que no lo es absolutamente. Esas limitaciones de tipo estructural son las siguientes:

1. **No hemos escogido libremente ser libres**. Tropezamos con nuestra libertad –al igual que con nuestro ser– como con algo fáctico, *i.e* hecho en nosotros pero no por nosotros. En otros términos, elegimos *desde* nuestro ser libre, pero no *sobre* él. A esta facticidad se refirió Jean-Paul Sartre con una drástica expresión: estamos condenados a ser libres.
2. **No podemos elegir más que lo que se nos antoja bueno de alguna manera**. El mal, en fin, «no es una opción». Eso no significa que no podamos hacer mal uso de la libertad: podemos elegir mal, pero no podemos elegir *el* mal (en tanto que mal). Querer mal –la

libertad electiva es una propiedad del querer– es querer mal un bien, por ejemplo, quererlo desordenadamente, anteponerlo a otro que deberíamos preferir y sin embargo postergamos.

3. **No podemos elegirlo todo**. Nuestras opciones ordinariamente se nos plantean en forma de alternativas: o esto o lo otro. Pero no puedo elegir todo lo elegible. Desde luego, para elegir algo hace falta que no se me imponga como necesario, como la única opción posible: en ese caso no sería propiamente opción el elegirlo, sino una determinación unívoca hacia ello. Hay, así, un punto de indeterminación previa al escoger, un no estar antes ceñido o encorsetado a una de las alternativas. Pero al elegir alguna salimos de esa indeterminación previa. Precisamente elegirla significa *determinarnos* hacia ella. **La autodeterminación de la voluntad es el elemento más formal y central de la libertad electiva**. En efecto, la voluntad se mueve, se orienta a sí misma en la dirección que elige. Aunque la voluntad siempre está motivada –influida por motivos o razones cuyo peso relativo la inteligencia delibera, sopesa o pondera antes de que la voluntad se incline hacia lo que elige–, en rigor puede decirse que la «razón» última de la elección no es un motivo, o razón, en sentido estricto, sino el hecho de que lo que la voluntad libre quiere, *lo quiere porque quiere.* Esto no es puro voluntarismo, pues no existe una voluntad humana absolutamente inmotivada. Pero eso es compatible con la afirmación de que, en la raíz, es la voluntad la que se da a sí misma la «moción» última hacia lo que elige. En otras palabras, sin llegar a verse del todo «libre» de motivos (para querer lo que quiere), la voluntad dispone de una cierta «soberanía» sobre ellos. Tal es el significado de la autodeterminación. Esta capacidad que la voluntad posee de darse a sí misma su propia orientación a través, además, o incluso a pesar de los motivos –que la influyen pero no la determinan– pone de relieve una

clara supremacía de la voluntad libre, pero a su vez la limitación que supone, para quien elige, determinarse, comprometerse con lo que elige, y por tanto perder «posibilidades». El ejercicio efectivo de la libertad de elegir implica hacer pasar una de esas posibilidades al estado de efectiva realidad –la decisión de realizarla, de traerla a la existencia–, pero con el coste, igualmente real, de descartar las otras posibilidades alternativas a la que acabamos eligiendo, de hacer que éstas se pierdan precisamente como posibilidades. Tal efectivo uso de la libertad electiva supone, en definitiva, tener que sacrificar posibilidades para ganar realidades.

4. Consecuencia de la anterior encontramos otra limitación fáctica de la libertad electiva en el hecho de que ésta **tiene lugar en el tiempo, en el marco de una vida que tiene un tiempo limitado, un plazo**. El emplazamiento de la libertad humana –su *topos*– es el curso de una biografía que tiene una duración limitada: aunque no sabemos de cuánto tiempo disponemos, sabemos que tenemos un tiempo limitado. (San Agustín lo expresó diciendo que la muerte es segura, aunque no el momento en que vendrá: *mors certa, hora incerta).* Esto implica que, aunque podamos «echarnos atrás» de nuestra decisión –revocarla, por ejemplo, cuando se demuestra fallida, errónea– en rigor no podemos recuperar el tiempo que hemos invertido secundando esa orientación que en un momento dado libremente nos dimos. Ese tiempo ha pasado necesariamente y no puede volverse atrás. Podemos rentabilizarlo rectificando nuestra trayectoria, que es una de las formas más significativas de aprendizaje, pero no podemos hacer que lo que ha pasado no haya pasado. «A lo hecho, pecho», dicen las gentes para expresar ese carácter irrevocable del paso del tiempo.

Me he detenido en estos detalles porque entiendo que ayudan a una percepción fundamental para una Teoría antropológica de la educación. En efecto, advertir que la libertad humana es limitada –por serlo igualmente el ser humano que la tiene–, pero que no por eso es menos libertad, constituye la clave para comprender que ésta puede ser ayudada, habilitada. Si el educador ha de apelar a la libertad del educando proponiéndole tareas que entiende plenas de sentido de cara a su humanización, a su crecimiento, eso sin duda significa que el educador está llamado a influir en la libertad ajena. Mas sólo una libertad que no es absoluta, que es limitada, puede ser influida por otra. En su sentido más profundo, la educación tiene lugar siempre –o al menos lo más neurálgico y significativo de ella– en el encuentro y diálogo entre dos libertades, la del educador y la del educando. Para nada escandalizará que otros traten de orientar el uso que hago de mi libertad cuando entiendo que ésta ya está estructuralmente sometida a condicionamientos de muy variada especie. Efectivamente, toda acción educativa es intencional y busca, de una forma u otra, ese influjo propositivo. De lo contrario, más que de educar hablaríamos de amaestrar, domesticar, manipular o aplicar técnicas de condicionamiento operante orientadas a la modificación de comportamientos desde paradigmas conductistas. Aunque en algunas de sus fases la educación pueda tener algo de esto, no es esto lo que de forma intuitiva entendemos por educación. Educar es influir en la libertad de otra persona, lo cual no puede hacerse más que suponiéndola y respetándola. El contexto cultural dominante no facilita advertir esto, pues en él se ha hecho valer una imagen, yo diría excesivamente romántica, en la que muchos piensan que la libertad es pura indeterminación, la franquía para hacer todo lo que me venga en gana. Esta representación está muy extendida, y no sólo entre la gente que está en la «edad del pavo», en la que es fácil verlo así. Un concepto de libertad algo más pensado y depurado que ese icono imaginativo, una noción que articule los elementos que se han venido

mencionando hasta ahora, permite captar mejor la diferencia entre libertad y veleidad –la condición propia de las veletas–, y ayuda a comprender que la **auténtica libertad no consiste en hacer lo que me da la gana, sino en poder hacer lo que entiendo que debo hacer porque me da la gana**, que es cosa bien distinta, y que precisamente supone no ser esclavo de las ganas, o de la falta de ellas, para abrazar de verdad lo que en el fondo quiero ser y hacer. Esto abre el planteamiento del tercer tipo de libertad, que es la forma de libertad que propiamente puede ser habilitada desde el trabajo de los educadores, *i.e* que puede ser educida, o educada, pues no es, como las dos anteriores, innata.

La libertad moral

La **libertad moral** puede describirse como la **capacidad de querer realmente el bien arduo**, el bien que es difícil de conseguir. Querer *realmente* es querer la realidad de lo que se quiere, no tan sólo engolfarse en su mera ideación. Cuando se trata de un fin práctico –asequible mediante la praxis humana–, quererlo realmente implica la *realización* de los medios a él conducentes, poner en juego las acciones que nos lo hacen franqueable. Cuando se trata de un bien difícil, quererlo así, «realmente», implica estar uno dispuesto a sacrificar otros bienes fáciles y agradables si entran en colisión con aquel. Quien es capaz de esto dispone de una auténtica libertad, distinta de la electiva. Es libertad, porque supone no ser esclavo de la inclinación a lo fácil que todos tenemos. No podemos librarnos de esa inclinación a lo fácil y agradable, pero sí de la esclavitud a ella: sin dejar de tenerla, podemos aspirar a no ser tenidos, o retenidos, por ella, cuando nos impide alcanzar lo que «merece la pena», y por tanto resulta algo penoso de obtener. En otras palabras, para lograr el fin arduo no basta la sola determinación de la voluntad hacia él, sino que hace falta imprimir en esa

autodeterminación la fuerza necesaria para vencer la inercia contraria, «forzarse» a uno mismo para superar el peso o atracción de lo fácil y grato cuando está en competencia con el bien difícil que pretendemos.

A esta «libertad» le conviene el adjetivo «moral» porque consiste, en definitiva, en la posesión de las virtudes morales. En latín, *virtus* proviene de *vis,* fuerza: aquí, la capacidad de esforzarse, de hacerse fuerza y poner empeño en el logro del bien arduo.

Como ya se advirtió, a diferencia de las dos anteriores, que son naturales –*i.e,* están en la naturaleza humana sin ninguna iniciativa nuestra–, la libertad moral es adquirida; la única forma de tenerla es obtenerla, conquistarla. Pero se conquista haciendo uso de la libertad electiva. Desde luego, no cualquier uso de ella, sino aquellos usos que son moralmente correctos. Si la libertad electiva evoca cierta indeterminación previa a la elección, la libertad moral pone de relieve la no indiferencia de nuestras elecciones: no da igual una que otra. En efecto, algunas elecciones nos mejoran, y abren espacio a esta otra forma de libertad adquirida, mientras que otras no tanto: pueden empeorarnos y esclavizarnos.

La «emergencia educativa», de la que en alguna ocasión habló J. Ratzinger cuando era papa católico, en su matriz puede comprenderse en relación a la urgencia de que los educadores afronten la tarea de ayudar, a las personas que se les encomiendan, para que se provean de esta forma de libertad. De esta apremiante necesidad podemos ser conscientes, por contraste, al comprobar el prestigio que en los ambientes de la «contracultura» juvenil –por otro lado comprensible a ciertas edades que las mamás llaman «difíciles»– tienen actitudes que se presentan como formas de soberanía y «liderazgo», pero que en el fondo revelan una gran esclavitud y falta de personalidad. Buen ejemplo de esto es la letra de una canción que un grupo de rock titula «Breve descripción de mi persona», y que en uno de sus

versos dice lo siguiente: «Tengo varias adicciones y me hago cargo / No acepto, sin embargo, si intentan adoctrinarme / Yo quiero elegir con qué veneno envenenarme».

La libertad moral proporciona a quien la consigue una forma peculiar de soberanía sobre sí mismo –autodominio– que se manifiesta en estas dos maneras, a su vez convergentes: por un lado, el **desprendimiento** de uno mismo, de las propias riquezas y gustos, y, por otro lado, esa superación del egoísmo otorga una **autodisponibilidad** que hace posible ponerse a disposición de los demás, servirles.

Tan sólo de esta manera el ser humano puede lograrse, satisfacer su anhelo más profundo y dar lo mejor de sí.

6

El valor y la estimativa

¿Qué significa *valer*?

En general, y en una aproximación muy panorámica, **valor es la importancia que algo tiene para alguien**. A simple vista, en el valer destacan dos facetas: una cara o faz objetiva –algo que importa– y otra subjetiva –alguien a quien ese algo le importa–. En la senda de su maestro Edmund Husserl, fundador de la escuela fenomenológica, Max Scheler elabora una «Axiología» o Teoría de los valores en la que pone de relieve la prioridad del aspecto objetivo. Aunque en una primera aproximación –*prima facie*– algo se nos revela valioso porque con ese perfil se asoma ante alguien que lo valora o estima, en un acercamiento más detenido advertimos que la valoración subjetiva no es la causa sino más bien el efecto de que algo es valioso; dado que lo es, nos invita a que lo valoremos. La estima es la respuesta subjetiva a algo que la precede: el valor objetivo.

La axiología scheleriana pone todo el énfasis en afirmar la **independencia de los valores respecto de los hechos**, también de los hechos psicológicos en los que nuestras valoraciones consisten. Esta idea ya apareció bosquejada en el Capítulo 4, a propósito de la reflexión que hace Kant sobre la dignidad entendida como valor intrínseco, distinto e independiente del precio o apreciación que eventualmente la persona reciba. Scheler desarrolla esta intuición adoptando la fórmula de Rudolf Hermann Lotze: los valores no son, sino que valen *(die Werte sind nicht, sondern werten).* Valer no significa recibir estima, sino merecerla; valor es lo que

merece ser *(daß, was würdig zu sein),* aunque de hecho no sea. Por tanto, esa **independencia no implica indiferencia**. Que algo no le deba su ser-valioso ni a su ser (existir) ni a su ser-valorado no quiere decir que no merezca existir ni que sea indiferente a nuestra apreciación. El valor reclama esa estima, pide ser valorado.

La estimativa

Estimativa es el nombre que en el lenguaje de Scheler recibe nuestra **facultad para captar los valores**. Ahora bien, esa captación no es propiamente cognoscitiva, no consiste en saber que algo es valioso, o por qué lo es: tan sólo se realiza en el plano sentimental. Percibir el valor es sentirse atraído por él. En la bipolaridad de las vivencias afectivas –pregnancia o repugnancia–, así como en su dársenos según una escala de intensidad gradual, podemos encontrar el sello de las **dos características formales del valor: la polaridad y la jerarquía**. Como toda facultad humana, la estimativa puede funcionar bien o mal, cabe que esté sana o enferma. En la vivencia del valor se certifica la calidad afectiva, al sentirnos atraídos por los valores positivos y repelidos por los valores negativos (contravalores), y al experimentar mayor o menor atracción o repugnancia por unos u otros. En parecidos términos, disponemos de un indicador formal de la salud de nuestra estimativa en el hecho de que pueda captar los valores según su polaridad –su darse siempre en polos contrapuestos, positivo el uno, negativo el otro– y según su jerarquía. Una estimativa sana, por tanto, apreciará lo valioso, despreciará lo dis-valioso, preferirá lo más valioso y postergará lo que lo es menos. Que la percepción del valor no tenga nada que ver con la razón, según Scheler, para nada significa, como pudiera parecer, que el mundo

de los valores sea caótico, arbitrario, «ciudad sin ley». Aunque no sea racional, hay un *cosmos* afectivo, un orden en el amor *(ordo amoris).*

Dos correcciones a la axiología de Scheler

No puedo dejar de reconocer el mérito de la axiología scheleriana, filosóficamente más pensada, y con una arquitectura mucho mejor articulada que la logorrea habitual sobre los valores en el marco de las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación. Ahora bien, me parece que la noción de valor que en ella se expone necesita al menos **dos correcciones fundamentales para ser pedagógicamente practicable**: la primera, relativa a la noción misma de valor; la segunda, a la de estimativa.

1. Scheler establece una separación entre ser y valer –los valores no son, sino que valen– que a mi parecer no es del todo ajustada. En rigor, **lo primero que hace falta para valer es ser: la nada no puede valer nada**. Desde luego que la entidad propia del valor no es la de los hechos. Con todo, si no se admite para los valores alguna entidad, metafáctica o metafísica, poco o nada cabría hacer con ellos, en concreto desde la tarea educativa: la expresión «educar en valores» carecería de todo sentido realista. Una cosa es que los valores sean, en sentido estricto, utópicos y ucrónicos –*i.e* no pueda asignárseles una localización (helos aquí, o allá) o una datación temporal (valores vigentes hoy, emergentes, u obsoletos)– y otra bien distinta es que no sean en absoluto. Hay algunas aparentes «utopías» que es muy realista perseguir: la paz mundial, la solidaridad entre los pueblos y personas, etc. Sin entrar aquí en detalles, y constatando la complejidad de esta cuestión, me parece que la entidad del valor puede señalarse con esta

fórmula: la bondad de un bien. El bien es titular de bondad; la bondad es la que hace bueno al que la posee, y hay diversas formas de bondad, o valor: ser bueno en sí, ser bueno para algo (valer para), encontrarse bien, etc. Pero en ningún caso la bondad es el bien –el ser– que la posee: un traje no es su belleza, su utilidad o su precio, que constituyen sus diversos «valores» (estéticos, útiles o dinerarios). El propio Scheler admite la noción de «portador de valores» *(Wert-Träger),* indicando que el valor siempre trasciende a su portador, que únicamente lo evoca, y provoca en la estimativa sana el afecto justo. Portar un valor no es serlo; en todo caso, el portador lo realiza parcial e imperfectamente. Una persona solidaria, o una acción solidaria, por ejemplo, redirigen nuestra atención estimativa hacia la solidaridad, pero no son la solidaridad misma. (Eso implica que toda realización parcial de un valor es perfectible: una persona solidaria, por mucho que lo sea, puede serlo aún más, y también una acción solidaria). En fin, la primera corrección que propongo quedaría formulada así: los valores no son… hechos, pero eso no significa que no sean… nada. La realidad no se reduce a los hechos. Tal es, a mi juicio, el error del positivismo, al que con toda justicia Scheler imputa el vicio que denomina *Wert-Blindheit,* ceguera axiológica, si bien por otro lado –la insuficiencia que denuncio aquí– parece incurrir en él.

2. La segunda corrección va referida a la noción scheleriana de estimativa. Creo que no es correcto establecerla como una facultad que nada tiene que ver con la razón. Entiendo que nuestra primera captación de lo valioso es de índole afectiva, pero eso no impide que la razón pueda hacerse cargo de ese mundo, desde luego nunca de forma completa y cabal. **Estimar o preferir no es lo mismo que hacer un juicio de valor, pero si nada tuviesen que ver ambas cosas, en el fondo cualquier forma de intervenir educativamente en ese**

terreno constituiría una injusta intromisión en los sentimientos ajenos. Los educadores hemos de apelar a ellos, pero también, y siempre, con la razón, *i.e* dando razones de lo que consideramos preferible. De lo contrario no educamos: manipulamos. Por otro lado, si no hay conexión entre la razón y el mundo de lo valioso, se hace imposible comprender algo parecido a una *responsabilidad* frente al valor. En efecto, uno no es muy responsable de todo lo que siente, al menos en su primera aparición.

III. Dimensiones del crecimiento humano

7

Los hábitos

Hábitos intelectuales y hábitos morales

Los hábitos constituyen la clave del crecimiento de lo más humano del ser humano. **Hábito es una disposición operativa, una pauta de pensar o de actuar que nos predispone y facilita ir, con el pensamiento y la conducta, en la dirección que hemos decidido darles** (no en la del «viento que más sopla», por dentro o por fuera, *i.e* los caprichos, o las veleidades del ambiente y las modas). Cuando son buenos –cuando nos disponen a pensar bien y a actuar bien– los hábitos reciben el nombre de **virtudes**; en el caso contrario se denominan **vicios**. Los hábitos virtuosos suministran, así, eso que hemos denominado libertad moral.

Aristóteles distingue dos tipos de virtudes: las intelectuales o dianoéticas, y las morales o éticas. Las primeras perfeccionan a su sujeto en diversas facetas del uso de la razón discursiva (en griego, *diánoia),* y las segundas le capacitan para obrar bien en el plano moral.

A. Virtudes dianoéticas:

1. **Sabiduría**. En griego se emplea la voz *sophía,* y en latín *sapientia (sapida scientia),* para referirse a un modo de conocimiento, digamos, «sabroso», al hábito gustoso de la contemplación, que es consecuencia de una forma detenida de mirar la realidad que permite captarla en su mayor profundidad, en sus dimensiones más fundamentales.

2. **Intelecto** *(noûs, intellectus)* o hábito de los principios *(habitus principiorum).* Es el conocimiento de los axiomas básicos de la inteligencia, tanto en su uso teórico como práctico. Por ejemplo, saber que una cosa es distinta de su contraria (principio de no-contradicción), o que es idéntica a sí misma (principio de identidad), o que todo lo que accede al ser necesita de algo que lo ponga en el ser (principio de causalidad), o que hay que hacer el bien y evitar el mal, no constituyen propiamente actos de conocimiento sino hábitos. Aunque pueden ser tematizados explícitamente –y de hecho lo son por la Metafísica, que es ciencia de los principios– su presencia silenciosa es operante en toda la vida intelectual y está implícita en todas nuestras intelecciones, haciéndolas posibles.
3. **Ciencia** (en griego *epistéme, scientia* en latín). Si el *intellectus* se refiere a los principios, la *scientia* está relacionada más bien con las conclusiones. Es el hábito de inferir unos conocimientos a partir de otros. Los aristotélicos medievales la definían así: conocimiento cierto por causas *(cognitio certa per causas).* La ciencia produce un tipo de certeza especial, demostrativa. Se distingue de la *sapientia* por el nivel de radicalidad en la explicación: mientras que la sabiduría se remonta a las causas últimas, la ciencia se mueve más bien en el rango de las causas próximas.
4. **Prudencia** *(phrónesis, prudentia).* Los latinos la definen como la razón que juzga rectamente sobre lo que se ha de hacer *(recta ratio agibilium).* Es el hábito de juzgar bien en el terreno moral, en relación a lo que concretamente se ha de llevar a la práctica.
5. **Arte** *(tekhné, ars).* Es la habilidad a la hora de juzgar cómo ha de fabricarse algo *(recta ratio factibilium).* Es el hábito que perfecciona las acciones productivas, dotándolas de eficacia.

B. Virtudes éticas. En su libro *Ética a Nicómaco,* Aristóteles hace un elenco detallado de ellas. Pero todas pivotan sobre cuatro que considera fundamentales, y que la tradición posterior ha denominado *cardinales* porque constituyen el quicio *(cardo, cardinis)* o eje sobre el que se sitúan todas las demás:

1. **Prudencia**. Esta virtud tiene una vertiente intelectual, como ya se vio, pues habilita para juzgar bien, e igualmente posee un papel decisivo en el organismo moral, pues todas las virtudes –según explica Aristóteles en ese libro– consisten en un cierto medio *(in medio virtus),* digamos, en una medida o mesura *(mesotés)* que excluye los extremos (el exceso y el defecto). Y es justamente la prudencia la encargada de juzgar dónde está el modo equilibrado de actuar en cada caso concreto. De ahí su papel rector de toda la vida ética. Ahora bien, esa mesura no es una mera equidistancia aritmética entre dos extremos, sino una cualidad del obrar que alguna vez encontrará prudente precisamente alguno de los extremos. Mesura no es «mediocridad». No siempre el equilibrio es un valle entre dos cumbres; a menudo es una cumbre entre dos valles. Prudencia nada tiene que ver con la astucia, por ejemplo, de quien desea evitar todo compromiso fuerte y serio, cuando la materia o la ocasión lo pide.
2. **Justicia** es el hábito de dar a cada uno lo suyo, lo que le corresponde *(suum quique tribuere).* En un sentido ancho algunos autores clásicos la describen como vivir honestamente: *honeste vivere.* (En esta acepción suele emplearse el término «justicia», o «justo», por ejemplo, en el lenguaje de la Biblia). En un sentido más estrecho evoca la prohibición de hacer daño a otros: *alterum non laedere.*
3. **Templanza** es la virtud que modera, según la recta razón, el deseo de placeres (apetito concupiscible).

4. **Fortaleza** es la virtud que modera, según la recta razón, el llamado «apetito irascible», *i.e* el deseo de bienes arduos. Tiene la fortaleza dos aspectos: el esfuerzo necesario para acometer *(aggredi)* empresas costosas, y el aguante *(sustinere)* para mantener el rumbo cuando vienen las dificultades.

Hábito es *segunda naturaleza*

En rigor, hábito no es lo mismo que costumbre o rutina, y no se obtiene *tan sólo* por repetición de actos. Los hábitos dan estabilidad a nuestro pensar y actuar, pero no ahorran el planear y el decidir; lo que hacen es que nuestro comportamiento secunde la orientación que en el fondo queremos darle. De ese modo facilitan que nos encontremos mejor, que nos sintamos más a gusto en nuestro tenor de vida *habitual,* y así, que nuestra conducta se acondicione a nuestro ser.

Aristóteles se refería a los hábitos con la expresión segundas naturalezas. A diferencia de la naturaleza primaria o esencial –el modo de ser con el que nacimos («naturaleza» procede del verbo latino *nascor,* nacer)–, la **segunda naturaleza es**, digámoslo así, la prolongación ergonómica de la primera, *i.e* **el modo de ser que nos hacemos-ser obrando, pensando y actuando de manera habitual**. En la tradición aristotélica se ha acuñado el dicho: «el obrar sigue al ser, y el modo de obrar al modo de ser» *(operari sequitur esse, et modus operandi sequitur modum essendi).* No obstante, también puede decirse, a la inversa, que hay un modo de ser que es resultado del modo de obrar: el que «tenemos» –*habitus* procede del verbo latino *habere,* que significa tener–, pero en una forma tan «nuestra» que se adhiere a lo que somos haciéndolo más reconocible, y fiable. En efecto, aunque lo que somos por nacimiento lo somos, no lo tenemos –pues todo lo que uno tiene lo obtiene, y

por la misma razón lo puede perder; por muy arraigado que esté, un hábito puede perderse si se deja largo tiempo inactivo–, cabe decir que un hábito bien consolidado se arrima tanto a la persona que lo posee que casi llega a identificarse con ella, en forma tal que no reconoceríamos a esa persona comportándose de otra manera. Persona humana es animal racional (primera naturaleza), de modo que no puede dejar de serlo más que si deja de ser. Pero una persona leal (que tiene lealtad, segunda naturaleza, en este caso moral) puede dejar de serlo; aunque es raro que le ocurra, puede cometer una deslealtad. Alguien que es leal se encontraría extraño, a disgusto, cometiéndola: no se ve a sí mismo traicionando la confianza de un amigo. Mas eso no es imposible; tan sólo improbable, o infrecuente. Digamos que ha «naturalizado» tanto el comportamiento leal que parece –sólo parece– brotarle espontáneamente.

Ahora bien, hablando de la honestidad, Aristóteles dice que a la persona honesta un acto deshonesto se le representa más como lo que «no puedo» hacer que como lo que «no debo» hacer. En estricto sentido, eso no es así: *deber* comportarse de una manera necesariamente implica *poder* comportarse de la contraria. Pero es verdad que, subjetivamente, la persona honesta lo ve así, y sus amigos también: no conciben que pueda traicionarles, porque eso sería «desmentir» su ser, y eso resulta inconcebible, si bien en rigor no es imposible. Sólo quien es fiable en este sentido puede ser «amigo de sí mismo», dice Aristóteles, y esa es la condición de que a su vez pueda tener amigos, gente que también se fie de él. Tal es un rasgo esencial de la vida lograda *(eudaimonía),* de una vida feliz, que es lo mismo que éticamente satisfactoria. A eso se referían los clásicos con la voz *decorum,* u *honestitas:* la belleza moral, que hace la convivencia más tolerable. (En la *Ética a Nicómaco* Aristóteles habla de la felicidad, la virtud, la belleza moral y la amistad, y suele decir cosas más interesantes que las modernas guías o libritos de autoayuda).

Los hábitos hacen «habitable» la vida humana

Refiriéndose a la anfibología semántica que en griego tiene la palabra *ethos,* Martin Heidegger observa algo parecido. Según se escriba con «épsilon» o con «eta», esa palabra significa, respectivamente, costumbre –pauta estable de comportamiento–, o bien casa, morada o patria, *i.e* el lugar donde uno se siente en su sitio, acogido, a gusto. (Por cierto que en latín ocurre lo mismo con la palabra *mos, moris,* que se traduce por «costumbre»; mas del tema de genitivo procede también la voz «morada», que a su vez da lugar a «moral», lo cual deslegitima, al menos desde la etimología, la distinción entre «ética» y «moral» que algunos han propuesto). La reflexión de Heidegger pone de relieve que quien tiene pautas estables de comportamiento, intelectual y moral, es alguien que habita bajo una bóveda axiológica que da cobijo y hechura a su vida, mientras que alguien cuya conducta está hecha de improvisaciones y bandazos –hoy me da por aquí; mañana, ¡vaya usted a saber por dónde!– es el perfecto «imbécil», el que carece de báculo *(baculus).* Quien no está arraigado en ningún suelo, el apátrida, es el extranjero de sí mismo, el que siempre se ve como un extraño, el que necesita irse al otro extremo del mundo para encontrarse a sí mismo, y ni aun así se halla.

En su fibra más profunda, educar consiste en alentar hábitos intelectuales y morales, pautas estables de conducta que nos «acondicionan» en determinados modos de pensar y actuar, y que terminan siendo muy «nuestros», también afectivamente: fácilmente nos reconocemos en ellos porque se adhieren a nuestro ser natural (primera naturaleza) haciendo que las conductas respectivas fluyan espontáneamente; no siempre sin esfuerzo, pero con esfuerzo menor. Esa manera de conducirnos, gracias al hábito consolidado, ya no es «forzada». Es lo que ocurre, por ejemplo, con el hábito del estudio. Al principio cuesta ponerse a estudiar, prestar atención y poner esmero (eso significa, en latín, *studium)* en lo que se tiene

entre manos. Pero cuando ya se ha hecho varias veces con esfuerzo, cada vez que uno se pone –y siempre tiene uno que «ponerse»; eso a nadie le sale solo– poco a poco va costando menos esfuerzo. Y una vez que se ha habituado a eso, le cuesta más estar perdiendo el tiempo sin hacer nada, mano sobre mano.

En otros términos, al ser humano no le sale solo el comportarse como lo que es: hay que «hacérselo salir» –educarlo, educirlo–, pero cuando uno se habitúa sale mejor y más sencillamente, con más *naturalidad.* Las segundas naturalezas, al tiempo que desarrollan y prolongan operativamente la primera, permiten que las correspondientes acciones exijan menor inversión de esfuerzo. Se puede decir, así, que lo ahorran, economizan esfuerzo liberando energías psico-morales que pueden emplearse, por ejemplo, en aprovisionarse de un nuevo hábito bueno, o en desarraigar uno malo. Así, paso a paso se va construyendo la propia identidad intelectual y moral, y así es como crece la persona, como se hace mejor persona. Tal es el tema central de la educación: ayudar en eso.

El ser humano, se dice tópicamente, nace y se hace. La naturaleza biológica le dota de una serie de «propiedades» que hacen posible que él se vaya «apropiando» operativamente de otras –segundas naturalezas–, que son las que configurarán finalmente su carácter, la «huella» personal que cada uno imprime a su biografía, a su andadura vital.

El haber natural

La palabra «hábito», como vimos, procede del verbo latino *habere,* tener. Hay dos formas básicas de tener, dice Robert Spaemann: la que en alemán se designa con el verbo *besitzen,* poseer, y la que este filósofo señala con el giro *Haben einer Natur,* que podríamos traducir, un poco libremente, como «haber natural». La primera es una forma frágil de tener:

todo lo que se tiene de ese modo se obtiene (no se es) y se mantiene mientras se retiene. O, lo que es lo mismo, fácilmente se puede perder; por ejemplo los dineros, que se pierden gastándolos, o si a uno se los expropian o rapiñan. El haber natural al que se refiere la segunda acepción del tener que señala Spaemann, es decir, el modo de ser que nos hemos hecho ser, que hemos naturalizado con nuestro comportamiento intelectual y moral, también se obtiene (por eso es *segunda* naturaleza: no nacimos siéndolo, sino que lo hacemos nacer en nosotros obrando, y además es nacedero o manadero de nuestra conducta ulterior). E igualmente se retiene, pero a diferencia del tener según el primer modo reseñado, es más difícil perderlo. Ambas formas de tener son riqueza humana, indudablemente, pero es intuitivo que la riqueza mayor de una persona es la del segundo tipo. Desde luego, es más vital. Las posesiones son, en rigor, muertas: para que las haga «mías» hace falta que les arrebate su mismidad, su ser «suyas», y en último término siempre se pierden con la muerte, nunca trascienden la tumba. En cambio, el haber natural es algo vivo –por tanto, llamado a crecer, a ir a más, como todo lo vivo–, y es muy dudoso que se pierdan del todo con la muerte.

El oficio principal del educador es ayudar a que las personas se provean de hábitos, aunque también se ocupe de aprovisionarlas de destrezas, habilidades y competencias que les sirvan para enriquecerse en el sentido del poseer –estar dotado– que señala el tener del tipo *besitzen.* Ahora bien, es un riesgo –hoy muy cercano– azacanarse tanto en estas riquezas periféricas que llegue uno a olvidarse de lo nuclear: formar a la persona, ayudarle a crecer. Y se crece como persona con hábitos. **Las competencias y destrezas instrumentales son aprendizajes significativos para un ser humano, pero si no crece como persona –y eso está más en el orden de los fines que en el de los instrumentos o medios– se quedan en meros sucedáneos**. Esto pone de manifiesto la entraña profunda, y difícil, de la tarea de educar. Las competencias o destrezas se pueden «inculcar»,

rutinizándolas mediante un *training* repetitivo, en el que hay que «meter la cabeza» al principio, pero luego cuenta más la inercia. Por el contrario, un hábito sólo puede alentarse, suscitarse; pero se consolida en cada persona a través de un planteamiento que ella habrá de mantener vivo, y de una decisión inicial que habrá de reiterar y nutrir con elementos nuevos. En eso, como ya vimos, nadie puede ser suplantado, aunque sí puede ser ayudado por otras personas.

Formación, madurez, autonomía: otros nombres del crecimiento humano

Hay otras nociones semánticamente próximas a la de crecimiento humano, que se han elaborado y desarrollado sobre todo en el área germana, y que se emplean como sinónimas de «educación», aunque añadiendo algún matiz o enfatizando algún aspecto.

1. **Formación** *(Bildung).* En el contexto del idealismo alemán, la idea de formación equivale a la de un *ascenso a la humanidad.* La condición de humano es el logro propio de la formación, que ante todo necesita superar la pura subjetividad del comportamiento mediante un duro trabajo de lijar y dar lustre *(harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens).* La naturaleza salvaje que recibimos al nacer necesita ser acicalada con trabajo y con una disciplina, digamos, heterónoma, hasta alcanzar dialécticamente la condición de humano. En otras palabras, la humanidad no es un punto de partida *(a quo),* sino un estadio al que se llega *(ad quem)* a través de la formación. En sus *Lecciones de Pedagogía,* Kant plantea que la formación tiene dos fases: una que llama educación «física», desde la primera infancia hasta la edad de la discreción (el uso de razón), y a partir de entonces da comienzo la educación «moral».

La primera consiste en lijar y desbastar el salvajismo natural a base de disciplina *(Disziplin).* La segunda viene a coincidir con lo que aquí hemos llamado propiamente «educación». En alemán, *Erziehung* (educación) procede del verbo *ziehen* (tirar de) y evoca la idea socrática: el educador, como la partera, ha de extraer o sonsacar lo que ya hay dentro (mayéutica), mientras que el verbo *bilden* viene a significar dar forma a lo amorfo, informe, y por tanto pone el énfasis en la actividad del educador. (En forma pasiva, recibir forma de otro se expresa en alemán con el verbo *ausbilden,* y el rendimiento o resultado de esto, la formación recibida, con el sustantivo *Ausbildung).* Valdría la metáfora de la escultura: para poder educir la figura a partir del mármol, el escultor primero tiene que pulirlo y bruñirlo bien.

2. **Madurez** *(Mündigkeit)* significa mayoría de edad, o sazón de los frutos. En su opúsculo precrítico sobre la Ilustración *(Beantwortung auf die Frage: Was ist Aufklärung?),* Kant habla de la «mayoría de edad de la razón», que ya no necesita señalizaciones externas o andadores: puede discurrir por sí misma. Indicadores de que una persona ha madurado son, por ejemplo, la coherencia y la responsabilidad, la aceptación de los propios límites, la fidelidad a los compromisos adquiridos, orientar la propia actuación de acuerdo con la reflexión y la experiencia, haber aprendido a aplazar las satisfacciones (el inmaduro lo exige «todo… ¡ya!»).
3. **Autonomía** *(Autonomie)* significa, literalmente, capacidad de darse leyes a sí mismo: autonormarse, autorregularse, dirigir la propia conducta con criterio propio, *i.e* hacerla discurrir siguiendo el rumbo que en el fondo queremos darle. Para eso lo primero que hace falta es formarse criterio (de esto nos ocuparemos en el capítulo siguiente). E igualmente la autonomía necesita complementarse con libertad moral, pues en poco quedaría

darse leyes a uno mismo sin ser capaz uno mismo de cumplirlas, sin la necesaria autodisponibilidad para poder secundarlas.

8

El desarrollo intelectual

Definición y tipos de conocimiento

Conocer es informarse, *i.e* hacerse con la «forma» de lo conocido. En términos aristotélicos, la forma puede ser sustancial o accidental. La primera es el modo de ser más sustantivo de cada cosa, sin el que no sería *lo que* es, mientras que sus formas accidentales –son varias y variadas– son modos adjetivos y eventuales, sin los que la cosa en cuestión no sería *como* es. (Por ejemplo, el caballo blanco es caballo por la forma sustancial, y blanco por una forma accidental, concretamente un tipo de cualidad, que es el color blanco). Toda forma informa a algo que le hace de sujeto –aquello en lo que la forma se recibe–, conformándolo, mas esa conformación puede ser: a) material, en un sujeto ontológico, o bien b) inmaterial, en un sujeto cognoscente.

A) La forma sustancial informa a la materia prima, y las formas accidentales informan a la sustancia ya constituida hilemórficamente. (Por presuponer esa constitución –en la que el sujeto de la forma sustancial es la materia prima–, a la sustancia en cuanto sujeto de una forma accidental también se la denomina, entre los aristotélicos, materia segunda).

B) Ahora bien, hay un modo de informar que no es material, y es justamente el conocer. Al conocer «árbol» no me salen ramas ni hojas, y al ver «rojo» no enrojezco. La manera en que árbol, caballo, o rojo con-forman al sujeto que los conoce ha de suponer en él un principio inmaterial: *psyché* (alma), lo denominaba Aristóteles. **Conocimiento es**, pues, **posesión inmaterial de una forma**.

A su vez, el **conocimiento puede ser de dos tipos, sensible e intelectual**. El primero consiste en la captación, a través de los sentidos, de la apariencia exterior de las realidades corpóreas. El segundo es la aprehensión de la realidad profunda de lo captado (en latín, *intellectus* procede del verbo *intus-legere,* que significa leer dentro, captar la interioridad). En el ser humano, compuesto psico-somático, el conocimiento intelectual no puede darse sin una previa captación sensible. Como dicen los aristotélicos medievales, «nada hay en la inteligencia que no haya estado antes en el sentido» *(nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu).* El conocimiento intelectual procede del sensible y lo trasciende por modo de abstracción, *i.e* la inteligencia *extrae* los elementos inteligibles latentes en los datos sensoriales –«legibles» en ellos– y, conectándolos entre sí, elabora la representación de lo que el objeto es. El resultado de la primera operación –el conocimiento sensible, que pueden realizar los animales superiores, incluido el humano– es la imagen; el de la segunda, que sólo pueden realizar los animales racionales, es el concepto (y, por extensión, el juicio, que se compone de conceptos, y el discurso racional, que articula juicios: unos que están antes –premisas–, y otro que se infiere como conclusión de ellas).

Ambos productos, la imagen y el concepto, son semejanzas, «especies de» lo conocido –*species,* en latín, proviene de *speculum,* espejo–, pero mientras que la especie sensible o **imagen reproduce la apariencia**, la especie intelectual o **concepto refleja la esencia**, el modo de ser íntimo de cada cosa. La imagen es siempre de una realidad material, concreta y singular (por ejemplo, este caballo), mientras que el concepto semeja una índole universal (el ser-caballo que en este caballo se da). Aunque ninguna de estas dos operaciones cognoscitivas es material, como se ha dicho, ambas necesitan de la materia. En el caso del conocimiento sensible, ha de ser material tanto el objeto como la disposición corporal del sujeto (los órganos de los sentidos). En el del conocimiento intelectual, por parte del objeto hacen

falta ciertas cualidades sensibles que se traduzcan en datos sensoriales de los que extraer el contenido inteligible, y por parte del sujeto es necesario que funcione una base orgánica proporcionada (cerebro y sistema nervioso central). Esa base orgánica se requiere, como condición necesaria no suficiente, para poder realizar, no sólo las operaciones propias del psiquismo superior, sino también las del psiquismo inferior (vegetativo y sensitivo). Ahora bien, siendo inmateriales todas esas operaciones, y por tanto también el alma que da lugar a que se realicen, en el caso de las operaciones del psiquismo superior humano encontramos una singularidad respecto del dinamismo vegetativo y sensitivo. Los productos típicos de la actividad psíquica superior, además de inmateriales alcanzan un régimen que propiamente es independiente de la materia. Aunque dependan de ella en su originación, en su hacerse *(in fieri),* no dependen de ella una vez originados, una vez que ya están hechos *(in facto esse).* Por ejemplo, ver es una operación inmaterial –la acción de ver no es corpórea–, pero para que tenga lugar hace falta que sea corpóreo y material tanto lo visto como el ojo. En cambio, un concepto matemático –el número tres–, aunque no pueda concebirse sino a partir de ciertos datos sensoriales, una vez concebido ya no necesita de ellos. El teorema de Pitágoras no habría llegado a ser sin Pitágoras, sin su cerebro, sus neurotransmisores o sin la cantidad suficiente de hierro que hace falta para que funcione bien el sistema nervioso. Pero una vez formulado por Pitágoras, el mencionado teorema cobra una dimensión hipostática, digamos que ya no depende de todas esas condiciones. Todo lo cual razonablemente conduce a pensar que **el alma humana, además de inmaterial, como también lo son el alma vegetativa (la de las plantas) y la sensitiva (la de los animales irracionales), es –y en este caso a diferencia de esas otras– un principio propiamente espiritual**. Esto se induce a partir de la independencia ontológica, no funcional –en lo hecho,

no en el hacerlo– que respecto de la materia poseen los productos a que esas operaciones dan lugar: conceptos, juicios, razonamientos argumentativos, decisiones libres, etc.

Conexión e hiato entre imagen y concepto. La capacidad simbólica

Es importante tener en cuenta la índole propia de la inteligencia para comprender la forma en que puede desarrollarse, y cómo los educadores podemos cooperar en el crecimiento intelectual. **Un buen docente es el que sabe poner ejemplos eficaces, *i.e* imágenes que apuntan bien a un concepto**. El ejemplo es eficaz cuando se perfila como un *caso de* algo distinto, y por tanto cuando cede el paso al respectivo *ejemplar*, digamos, cuando la imagen pide ser superada y trascendida en dirección al correspondiente concepto. Tal es la virtualidad del signo, la de una «mediación silenciosa» que deja discretamente su puesto a lo significado.

Algunos signos pasan menos ocultos que otros. El signo llamado «natural» es el que guarda una relativa cercanía material con lo por él significado –por ejemplo, el humo lo es del fuego–, y desempeña su función «semántica», *i.e* señala o significa, atrayendo primero la atención sobre sí mismo, para luego redirigirla a lo significado. Por el contrario, el signo «convencional» –aquel que procede de un convenio pragmático entre los hablantes– no exige reparar en él para que nos remita a su significado; más bien pide pasar oculto. Por ejemplo, la palabra, oral o escrita, o una señal de tráfico que indica limitación de velocidad con un número inscrito en un fondo blanco circunscrito en rojo. Ahora bien, por carecer de semejanza natural con lo significado, el signo convencional necesita ser traducido, y por tanto,

pide más de la inteligencia que la mera imagen natural. Esta irrumpe llamando la atención sobre sí misma, mientras que la palabra la remite a lo dicho o mentado por ella.

De poco sirve la imagen si no es trascendida. A mi modesto entender, en eso consiste la Pedagogía, en el arte de proponer ejemplos eficaces. Es el *oficio* que poseen los maestros con experiencia: saber emplear imágenes que sirven para señalar algo que ya no es una imagen.

Además de proceder, por abstracción, de las imágenes, el concepto ha de ser referible a ellas. En concreto, para que termine de formarse en la mente, ha de ser revertido alguna vez a la imagen *(conversio ad phantasmata).* Es esta una consecuencia, en el modo humano de conocer, del humano modo de ser, el propio de un híbrido psico-somático. Una vez que he podido referir la especie intelectual caballo a la imagen concreta de un caballo, y decir: «esto es un caballo», entonces he entendido lo que significa ser-caballo.

Ahora bien, lo propio de la inteligencia conceptual humana es que, sin perder del todo la conexión con las imágenes sensibles, puede distanciarse de ellas en una forma muy peculiar. **El hombre puede mantener una relación abstracta con la realidad a través de mediaciones simbólicas**. Esa distancia «crítica» –que sólo se puede lograr deteniendo el flujo de las imágenes, digamos, cerrando un poco los ojos– hace posible que la inteligencia no esté sujeta tan sólo a lo dado, a lo inmediato. La inteligencia conceptual permite al hombre proyectarse hacia el futuro, en mundos posibles distintos al efectivo. Combinar y recombinar lo posible con lo efectivo, a su vez abre espacio al razonamiento hipotético. Representaciones del tipo «esto no debería ser así», o «podría ser de otro modo», o en general la idea de un mundo mejor, o la mejor de las posibilidades, no estarían a nuestro alcance sin la facultad de superar «lo dado» o sin salirse de los supuestos convencionales. Tales representaciones son accesibles a quien puede «ver» más allá de lo que tiene pegado a las narices (*i.e* a quien no las tiene constantemente pegadas al telefonito).

El hombre puede tratar con la realidad, por ejemplo, proyectándola, modificándola, transformándola, estableciendo protocolos de actuación –en el fondo, pre-viendo–, y todo eso merced a que puede entenderla. El concepto y el símbolo nos franquean el acceso al mundo de lo posible. La cultura es todo el universo de representaciones, de símbolos y de herramientas que el ser humano diseña, con su mente y con sus manos –mentefacturas, manufacturas– para hacerse cargo de la realidad y de sí mismo en relación a ella. Al introducir un hiato entre imagen y concepto, la inteligencia permite «leer» dentro de la realidad, interpretarla, traducirla; en definitiva, «narrarla» humanamente –ponerla en relación con nosotros mismos–, sin limitarse a constatar lo que hay. La actitud de limitarse a lo fáctico, a lo dado, es más propia de los animales irracionales.

La capacidad simbólica se manifiesta de manera prototípica en el lenguaje verbal. La riqueza simbólica de la palabra se pone de relieve por contraste con la actitud simplista de los perros. Si a un perro se le señala algo con el dedo, el perro no mira a lo señalado sino a la señal: se acerca al dedo y lo olfatea.

La llamada «cultura de la imagen» habla, sin duda, de algo real, pero hoy a muchos se les puede ocultar que pensar a fondo, y en serio, a menudo requiere *cerrar los ojos.* (Platón entendía la «dialéctica» precisamente como el arte de remontarse desde las sombras –el mundo de las imágenes sensibles– hasta las ideas). A mi juicio es falso aquello de que «una imagen vale más que mil palabras». Eso es verdad para los gatos, no para los seres racionales. La rapsodia icónica que las llamadas «tic,s» vierten en las meninges de media humanidad dificulta enormemente la distancia crítica necesaria para reflexionar, pararse a pensar, detenerse en algo que lo merece; desde luego, supone un obstáculo no pequeño para el estudio serio.

No sólo de cara al rendimiento académico, sino atendiendo ante todo al desarrollo intelectual, hoy los educadores –y en particular los docentes– han de saber mostrar

que **lo interesante de las tecnologías informáticas no es lo que podemos hacer con ellas, sino lo que podemos dejar de hacer gracias a ellas, el tiempo que liberan para dedicarlo a lo realmente interesante: leer libros gordos y conversar sobre ellos con los amigos**. Es un reto, porque es fácil que una persona –cualquiera, pero sobre todo los más jóvenes– se deje «enredar» en las redes informáticas, y hay muchas solicitudes que pugnan por captar nuestra atención distrayéndola en lo secundario (los medios y las técnicas). A deshacer la confusión reinante poco o nada contribuye la verborrea desatada en torno a la «innovación». Casi siempre se entiende en términos de *nuevas tecnologías.* Eso puede tener mucho interés en el mundo de la economía, la empresa y la mercadotecnia, pero en el espacio académico interesa más tener ideas nuevas que disponer de nuevos cachivaches con nuevas *features.* Esto es absolutamente secundario. **La verdadera innovación no es tecnológica, sino espiritual; es la creatividad intelectual**.

Los usos de la inteligencia

La inteligencia puede emplearse de cuatro maneras distintas: para conocer, para organizar la praxis, para buscar los medios más eficaces de cara a lograr un objetivo y para relacionarse con los demás. Esto da lugar a cuatro usos posibles de la inteligencia, que pueden definirse también por sus valores respectivos, *i.e* por lo que en cada caso se obtiene usándola bien:

1. Uso **teórico**, cuyo valor de referencia es la **verdad**
2. Uso **práctico**, cuyo valor de referencia es el **bien**
3. Uso **técnico**, cuyo valor de referencia es la **eficacia**
4. Uso **social**, cuyo valor de referencia es la **empatía**

Pese a que en el discurso de la psicología y de la pedagogía reciente se ha abierto paso la noción de «inteligencias múltiples», interesa subrayar que desde el ángulo que aquí adoptamos –una teoría antropológica de la educación– hay que hablar más bien de **una sola capacidad intelectual, que puede usarse de cuatro modos**. Esto permite comprender dos cosas que son importantes para los educadores, especialmente para los docentes:

1. Es normal que unos estudiantes estén mejor capacitados para unos usos de la inteligencia y otros para otros. Los docentes suelen ser más bien sensibles a la capacidad de cada alumno para los aprendizajes teóricos; dependiendo del tipo de materia que imparten, quizá también para el aprendizaje práctico o técnico. En todo caso, **el hecho de que sean usos distintos de la misma capacidad intelectual hace posible que aquel en el que más destaca cada uno pueda servirle a un educador de palanca para apoyar el crecimiento en los otros**. Tal vez no se logre en estos el mismo rendimiento que en aquel para el que se es más capaz. Pero toda persona es un «genio» en alguno/s aspecto/s. Lo importante es apoyarse en ese uso en que cada alumno lo hace francamente bien para «tirar» de ahí y lograr que se desarrolle en los demás aspectos.
2. No obstante lo dicho, cabe decir también que **el uso teórico tiene una prioridad funcional sobre los demás**. No digo que sea más importante, pero sí que está implicado transversalmente en los otros usos. En efecto, el bien es la forma práctica de la verdad. La verdad práctica es lo que en verdad hay que hacer porque es bueno *(bonum est faciendum et prosequendum, et malum vitandum).* Por su lado, la eficacia técnica también depende de la verdad: lo primero que hace falta para que algo sea útil es que en verdad lo sea; la pregunta por la «utilidad de nuestras utilidades», que planteaba Antonio Machado en uno de sus poemas, no

es, a su vez, una cuestión utilitaria, sino teórica. (En general, todo cuestionarse algo, todo preguntar –también las preguntas prácticas y las técnicas– es un acto teórico, pues lo que ante todo busca quien pregunta es una respuesta verdadera a su pregunta). Por último, la inteligencia social –la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender, de ver la realidad desde otros ángulos– claramente se pone a prueba en el diálogo. Pero lo primero que hace falta para comunicarnos entre nosotros es tener algo que comunicar. La dimensión «pragmática» del lenguaje –la posibilidad de entendernos entre nosotros– está esencialmente ligada a la dimensión «semántica», *i.e* a que lo hagamos sobre la base de que *entendemos algo.*

El sentido crítico

Un aspecto importante del desarrollo intelectual es, sin ninguna duda, el **sentido crítico**. Buena parte de la literatura pedagógica sobre este asunto lo plantea como una dimensión muy general del crecimiento o maduración de la persona. En efecto, es común la representación de una persona madura, formada, como la de quien es capaz de conducir su propia vida: la tiene en sus manos porque se ha formado un criterio propio, y así no simplemente es conducida o llevada por otros. Pero vale la pena detenerse un poco en esta noción para evitar algunas visiones desenfocadas de ella, con las que a menudo se la confunde. Comenzaré, por tanto, aclarando **qué no es** el sentido crítico, y luego diré algo sobre lo que es.

Tener sentido crítico, o ser una persona de criterio –en esa acepción más amplia que rebasa la dimensión exclusivamente intelectual– nada tiene que ver con ninguna de estas tres cosas:

- La emulsión mostrenca del primer parecer que a uno se le ocurre sobre cualquier asunto –lo haya estudiado o no–, para dar la impresión de que se es muy listo, o de que se tiene **algo que decir sobre cualquier cosa**. Uno tiene algo sensato que decir sobre los temas que ha estudiado. Aunque a menudo se confunde, tener criterio no es decir lo primero que a uno se le viene a la cabeza sobre un asunto acerca del cual no ha podido documentarse mínimamente y, sobre todo, cuando aún no ha podido contrastar el valor de esa información.
- La confusión es todavía más gruesa cuando se supone que «ser una persona crítica» significa **estar en desacuerdo por sistema**. Cabe estar críticamente en contra, pero también de ese modo se puede estar a favor. Lo decisivo es tener criterio propio para «discriminar» y contrastar las razones que en cada caso hacen pertinente una postura o la otra.
- A menudo también el **escepticismo** se disfraza de sentido crítico, siendo, en rigor, justo lo contrario.

En efecto, el escepticismo proclama, con toda convicción, que es imposible estar convencido de la verdad de nada. «Afirma» que todo es dudoso, pero sin admitir la menor duda al afirmarlo. En cambio, y pasando ya a **lo que positivamente es**, **el sentido crítico sólo puede significar algo desde el supuesto de que hay verdad(-es), a la(-s) que podemos acercarnos más o menos, y sobre la base de que disponemos de medios para contrastar el valor de verdad de las afirmaciones humanas**. Es precisamente eso lo que significa criterio: juicio contrastado, que hemos sometido a pruebas de verificación. Esto tiene sentido para el ser humano, que es un ser racional. En tanto que racional, ha de ser capaz de verdad –si la razón es una facultad cognoscitiva–, pero en tanto que humano, su racionalidad es limitada, falible, puede dar un mal paso. Desde la experiencia del error –¡tan humana! (*errare humanum est,* decían los clásicos)–, y precisamente por contraste con la experiencia de

rectificar (tan sólo una vez que hemos salido de él sabemos que antes estábamos en el error), cabe decir que la razón, por lo mismo que es capaz de errar, igualmente es capaz de verdad. A ésta a menudo llegamos por tanteo («ensayo y error», como gusta decir a los anglosajones: *trial and error).* Por el contrario, el escéptico ve imposible «salir de dudas». Pese a lo que el escéptico diga, salir de dudas, confirmar una hipótesis, es la forma típicamente humana de avanzar en el conocimiento. Eso implica ir paso a paso, rectificando y verificando. El sentido crítico consiste en buscar instrumentos lógicos de contraste para realizar esas dos operaciones. Sentido crítico significa cautela y circunspección: ir despacio y atender a los detalles, a las circunstancias. Nada tiene eso que ver con el escepticismo, ni siquiera con ese que algunos torpemente llaman «sano», pues el escepticismo prohíbe dar un solo paso (lógico, *i.e* afirmar o negar). El verbo griego *skeptomai* quiere decir abstenerse de juzgar. De ahí que no tenga mucho sentido calificar de sano al escepticismo, que en cualquiera de sus formas es enfermo (in-firme), toda vez que es la actitud de quien no se atreve a «afirmar» –ni tampoco a negar– nada.

La experiencia humana acredita que **frecuentemente el error nos pasa desapercibido**, entre otras razones, a) porque fácilmente nos dejamos llevar por las **pasiones**, deseos muy intensos, que algunas veces pueden dar mucha luz sobre algo –Platón decía que el amor «conoce», en el sentido de que querer algo o alguien con mucha intensidad nos estimula a conocerlo mejor–, pero otras pueden oscurecer bastante el juicio («un mal amor me hizo ver recto el camino torcido», dice Dante en *La divina comedia);* b) por la **precipitación** a la hora de juzgar. A veces el juicio se aturde, no recapacitamos, y esto nos lleva a dar por sentado lo que no lo está tanto, a dar saltos donde deberíamos ir paso a paso, o a adelantarnos a juzgar sin la evidencia suficiente.

En lo teórico y en lo práctico –*i.e* no sólo al conocer, sino también al orientar la propia vida–, ser una persona de criterio consiste en disponer de elementos que nos ayuden

a distinguir, a discriminar lo verdadero de lo falso, lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo, lo justo y recto de lo injusto, lo noble de lo mezquino, etc. **Ayudar a una persona a formarse criterio es enseñarle a distinguir, darle las herramientas racionales para que pueda hacerlo ella por sí misma, y de esa manera llegue a conducir la propia existencia de acuerdo con la razón, sin dejarse llevar sólo por las pasiones o caprichos, o por las veleidades de la moda o el ambiente**.

Adoctrinamiento y manipulación

Un docente puede hacer mucho por ayudar a sus alumnos en este aspecto del desarrollo intelectual. Mas para eso deberá inmunizarse todo lo posible frente a dos malas prácticas que pueden tentarle: el adoctrinamiento y la manipulación. (A menudo también se plantea el sentido crítico como un mecanismo de defensa contra estas dos corruptelas).

1. «Adoctrinar», en su origen, no revestía ningún matiz peyorativo. En efecto, la palabra significa, sin más, enseñar, dar doctrina; en latín, *docere,* que es lo que hacen los «docentes». Pero el uso ha ido añadiendo otras adherencias a esta voz que han producido en ella una auténtica mutación semántica. Con la expresión **adoctrinamiento** hoy designamos una **práctica docente ayuna o escasa de argumentación racional**. Por las prisas, por la presión de «dar todo el programa», o por el comprensible –aunque en nuestra profesión injustificable– deseo de rehuir la discusión con los alumnos, un profesor incurre en este defecto cuando se limita a dar las conclusiones sin suministrar al mismo tiempo los elementos conceptuales para que los alumnos lleguen a ellas racionalmente, *i.e* para que las comprendan justamente como conclusión de unas

premisas que no deben ahorrarse. Así, acaba conformándose con que retengan una serie de datos que, sin la correspondiente argumentación, devienen intelectualmente insulsos, asignificativos, ajenos, no interiormente apropiados o «sabidos». *Saber* de algo no es sólo conocerlo; es también apreciarlo, interiorizarlo, llegar a entender el fondo de las cosas, en su qué y su por qué, sin quedarse sólo en la superficie. Sólo así se «saborean» *(sapida scientia).*

2. «Manipular» significa manejar, accionar con la mano *(manus, -us).* Tampoco nada especialmente peyorativo, en principio, a no ser que se trate de manejar a las personas –usarlas o utilizarlas, como suele decirse– para aprovecharse de ellas en beneficio propio, engañándolas, digamos, llevándolas a donde no irían por su propio pie. Es precisamente esto –reducir la persona a mero instrumento– lo que prohíbe la segunda fórmula del imperativo categórico de Kant, como vimos en el Capítulo 4. En esta acepción peyorativa se emplea la palabra «manipulación» para designar una conducta especialmente perversa, toda vez que en ella se añade una intención dolosa que en el adoctrinamiento no existe. En efecto, el que adoctrina transmite lo que cree que es verdad, mientras que el que manipula miente, *i.e* dice lo falso sabiendo que es falso, pero tratando de ocultar su falsedad. Dicho de otro modo, la «falsedad» del adoctrinamiento es puramente «material», en el sentido de que es falsamente tenida como saber una información que realmente no llega a serlo, por las razones aducidas antes, mientras que la manipulación es una práctica «formalmente» engañosa. Para lograr lo que pretende –*i.e* engañar–, el que manipula se sirve de un recurso particularmente insidioso: apelar sólo al sentimiento hurtándolo de la razón, tratando de minar las bases de la deliberación racional para dejar al engañado tan sólo a merced de las reacciones afectivas.

9

La dimensión moral y social

Lo público y lo privado

Aristóteles dijo que el hombre es «animal político» (*zoón politikón), i.e* por naturaleza conviviente. Una traducción posible de esa expresión griega es «urbanita», animal de ciudad. El hombre es ciudadano, no puede vivir solo. Al hablar de la naturaleza racional ya vimos que el ser humano es un ser relacional, y **vive su ser-en-relación en tres ámbitos** o ambientes:

1. la relación **consigo mismo**, que demarca el espacio ético;
2. la relación **con sus familiares**, que articula el espacio de la vida doméstica o familiar;
3. la relación **con sus conciudadanos**, que constituye la vida política.

Respectivamente, la **ética**, la **economía** –esta palabra significa literalmente, en griego, «gobierno doméstico»–, y la **política constituyen las tres esferas en las que se desarrolla la vida humana**. No son compartimentos estancos, sino que están en estrecha conexión. Esto implica que toda virtud tiene una dimensión ética, otra económica y otra política; es decir, lo que nos mejora como personas, perfecciona también nuestra relación familiar y nos hace mejores ciudadanos. Obviamente, los protocolos de actuación son distintos en cada uno de esos ámbitos (*éthoi):* no son los mismos deberes los que tengo como persona que como

padre, madre, hijo, esposo, y tampoco coinciden con los que tengo a título de vecino, jefe o empleado, magistrado o súbdito. Pero el ser humano no es una percha neutra donde pueden colgarse roles sucesivos y alternativos; la persona es precisamente ese núcleo unitario que está más allá de los roles que desempeña.

Esta representación de la vida humana como dotada de una unidad intrínseca, que en Aristóteles es diáfana, hoy en buena parte se ha perdido en la cultura europea. La atmósfera sociocultural que respiramos ha consolidado una ruptura entre la llamada vida privada y la esfera pública. Muchos piensan que ambas son, no sólo distintas –cosa que Aristóteles admite sin problema– sino radicalmente impermeables entre sí. Este planteamiento conduce a incoherencias hoy muy visibles, por ejemplo, en la actitud de algunos personajes públicos. A menudo discurren, si son políticos o parlamentarios, en forma tal que por un lado va lo que piensan y valoran –sus convicciones morales íntimas– y por otro, no pocas veces polarmente opuesto, lo que hacen en su actuación pública. Con frecuencia se les oyen reflexiones de este tenor: —No piensen ustedes que estoy de acuerdo con esta ley, o que me parece bien que se apruebe, pero como legislador no permitiré que mis convicciones personales interfieran en mi tarea legislativa. —Es como si dijeran: «No hago lo que pienso, y tampoco pienso lo que hago».

Aunque a estas alturas pueda parecer anacrónico, me parece interesante llamar la atención sobre la idea de Aristóteles en este punto. Por otro lado, hay síntomas indudables del agotamiento cultural al que conducen ese tipo de esquizofrenias. Pocos dudan de la conveniencia de distinguir el espacio público del privado, y quienes aún conservan la cabeza sobre los hombros entienden la necesidad de respetar la esfera de la vida íntima (*privacy,* la llaman los norteamericanos). Tampoco hay dificultad en admitir como significativa la noción de una esfera de lo público. (Desde luego, Aristóteles no encontraría ninguna: todo

lo contrario). Lo que a mi juicio carece de toda cordura es pensar ese *dominio público* como algo hipostáticamente separado, e independiente, del tenor de vida personal de quienes lo habitan.

Aunque en lo que sigue me ocuparé de manera diferenciada de algún aspecto del desarrollo moral y del cívico, es interesante no perder de vista que se trata de **ámbitos indisociables del crecimiento de la persona**.

La educación moral

El quehacer educativo es, de suyo, una tarea moral, toda vez que el tipo de relación humana que la acción de educar establece entre quienes intervienen en ella también lo es. El fin último que persigue cualquier tarea educativa es el mejoramiento de las personas. Cualquiera que sea el argumento de ella, o el contenido que se trata de transmitir, quien transmite algo educativamente lo que pretende es que la persona a la que ayuda sea mejor persona, y mejorar él mismo como persona prestando esa ayuda.

Ahora bien, dicho esto, me parece que interesa concretar las **condiciones de legitimidad de una intervención educativa explícitamente moralizante**, en un sentido algo más restringido que el que acabo de mencionar, *i.e* aquel con el que nos referimos a una acción asertiva que se propone algo parecido a transmitir algunos valores morales concretos. Son fundamentalmente las que siguen.

1. La **ejemplaridad**. La virtud no se enseña, se aprende. Y se aprende, sobre todo, *por contagio.*
2. El educador ha de procurar que las pautas o reglas que propone se transformen en **principios prácticos**, criterios libremente asumidos por el sujeto.

3. Teniendo en cuenta la edad y el nivel de madurez de los educandos, y naturalmente dentro de unos límites razonables, el educador ha de tratar a todos con **equidad**, cualquiera que sean sus opciones morales.
4. En este aspecto de lo educativo, quizá más que en otros, interesa enfatizar la importancia de que el educador no subordine a otros intereses el **compromiso por una búsqueda no ideológica de la verdad y del bien**, concretamente de aquello que mejor contribuya al desarrollo humano del educando.

La promoción de una cultura del diálogo, objetivo de la educación cívica

En la *Política,* Aristóteles señala la estrecha relación entre la naturaleza social humana y la capacidad lingüística. Las nociones de «animal parlante» *(homo loquens)* y de «animal político», vienen a ser sinónimas en el universo de discurso aristotélico. El hecho social no se debe a la materialidad de estar cerca de nuestros semejantes y «pacer en el mismo campo», sino a tener temas comunes de conversación, acerca de los cuales nos interesamos y discutimos. La «república» se articula en torno a la conversación sobre los asuntos que nos afectan a todos *(de re publica),* y la «amistad política» se teje con el hilo de esa conversación –sobre lo bueno, lo bello, lo justo y sus contrarios–, constituyendo el elemento conector más fuerte entre seres humanos, desde luego más adherente que las alianzas comerciales o militares, que como mucho pueden conducir a un acercamiento estratégico.

Es notable el énfasis que pone el filósofo en mostrar el valor de la palabra significativa *(logos semantikós),* y la importancia que para la política tiene preservar el sentido de las palabras. **Las características principales que**, según él, **ha de poseer toda comunidad humana** *(koinonía)* **digna**

de ese nombre, ponen de relieve, directa o indirectamente, el papel de la palabra como conectivo entre los seres humanos:

- La *polis* ha de ser un entorno propicio para la **aristobía**, la mejor vida, la vida buena y virtuosa, que sobre todo es la que hace posible la amistad (los amigos sólo pueden serlo en el bien; si les une la maldad entonces no son amigos sino cómplices). A su vez, la amistad se establece y consolida en la conversación; amigos son quienes comparten interés por temas que suscitan entre ellos el diálogo y el contraste de pareceres.
- La **nomocracia** –imperio de la ley– es la única forma de gobierno digna de una comunidad humana. A diferencia del decreto –que también puede ser necesario en ocasiones de urgencia excepcional–, la ley emana de un parlamento, de un acuerdo dialogado.
- Ciudadanía es **politeia**, buena educación. La correcta dirección de la vida ciudadana no es posible a gritos –eso es lo que necesita la grey, el rebaño, la piara–, sino con buenas palabras y buenas formas. El argumento convincente, no la fusta, es el instrumento adecuado para gobernar a los seres humanos.
- La ciudad ha de estar bien ordenada, también desde el punto de vista urbanístico, y disponer de espacios libres. Ha de ser grato estar en la calle para encontrarse con los amigos y disfrutar de la conversación. Es lo que evoca la palabra griega **cosmópolis**.

Entre otros retos que cabe considerar, la educación cívica ha de afrontar el desafío de preparar a las personas para una ciudadanía auténticamente reflexiva y dialógica: formarse criterio –capacidad de discernimiento– para intervenir en la conversación significativa, aprender a discutir con razones, a contrastar los diversos puntos de vista y sopesar su valor de verdad. Para que se abra camino

una auténtica **cultura del diálogo** –necesaria para abordar las principales cuestiones sociopolíticas– pienso que hoy es preciso superar **dos dificultades**:

1. Una **deficiente noción de tolerancia** que viene a identificarla con el respeto a la opinión discrepante. El respeto se debe siempre a la persona y a su libertad, pero no propiamente a sus opiniones. Si se confunde el respeto al opinante con el respeto a su opinión, cualquier forma de discrepar de la opinión de otra persona, lógicamente acaba viéndose como una falta de respeto hacia la persona que discrepa. Esto contrasta con la experiencia, amplísima, que tenemos de discrepancia respetuosa, incluso amistosa.
2. El **relativismo**, que prohíbe afirmar algo como incondicionalmente verdadero. Si la verdad no existe –o si es imposible alcanzar certeza racional alguna, como propone el escéptico–, entonces la discusión misma carece de sentido. Toda opinión es una pretensión de verdad, que se satisfará o no en lo que pretende –ser verdadera– con independencia de que sea mía o tuya. Lo que interesa en una discusión seria es el valor de verdad de las opiniones o propuestas que comparecen en ella, no los dorsales que exhiben los interlocutores. Si la discusión no es una búsqueda cooperativa de la verdad –en la mayoría de los casos, de la verdadera o mejor solución a un problema práctico–, entonces la razón queda cancelada en su papel fundamental, y la ventaja la tendrá no quien aduzca mejores razones sino quien grite más. A esta situación se ha referido Joseph Ratzinger con una paradójica locución: la «dictadura del relativismo». Tal vez la paradoja es tan sólo aparente, pues si la verdad no existe –eso dice el relativista– toda discusión sobra. Pasando por alto su intrínseca inconsistencia –pues quien lo sostiene precisamente lo sostiene por considerarlo verdadero–, en el supuesto relativista es tan vano aducir argumentos como escuchar los que

otros aducen. Lo único «consistente», entonces, es la «contundencia» de las posiciones de fuerza –aunque sea la de los votos–, la estrategia de los hechos consumados, la «ley del embudo» o la violencia de los gritos y lemas pancarteros. Ahora bien, si el razonamiento deja de ser argumentativo para convertirse en punitivo –es lo que a menudo se ve en muchos «debates» en los que los interlocutores no se escuchan entre sí– aquello se convierte en una pura puesta en escena, o en una pelea de gallos. Hay quienes pueden tener interés en aparentar que son dialogantes, pluralistas y democráticos. Pero si son relativistas, en el fondo sólo les interesa «escenificar» un diálogo para salir al final en la «foto de familia»; acuden ahí a echar un pulso para ver quién puede más. Es, a la letra, la imagen que von Clausewitz presentaba de la política: la guerra, pero con otros medios. Tampoco cabe esperar una idea más noble de la política en quien piensa, como Thomas Hobbes, que el hombre es un lobo para el hombre –*homo homini lupus*– y que el estado natural de la sociedad es la «guerra de todos contra todos» *(bellum omnium contra omnes).* También en esto Aristóteles me parece más convincente.

10

La dimensión afectiva

Tipología y polaridad de los sentimientos

La afectividad es el sentido humano del valor. Es una forma peculiar de percibir la realidad en la que ésta se nos da como no indiferente, como algo que nos *afecta.* En el lenguaje de Max Scheler, la «estimativa» cumple la función de ese sensor. En los actos de estima el valor de las cosas nos arranca de la indiferencia hacia ellas. Produce evaluaciones inmediatas, tal vez en primera instancia borrosas y elementales, pero que pueden acabar reforzando las convicciones sobre lo valioso. Los estados afectivos, sobre todo los de mayor profundidad –los sentimientos–, cuando se estabilizan, quizá después de una primera aparición emotiva, consolidan nuestras adherencias o repugnancias, de acuerdo con la polaridad del valor a la que nos referíamos en el Capítulo 6, comentando ideas de ese filósofo alemán.

Las vivencias afectivas pueden darse en grados de intensidad variada, que suele estar en proporción inversa a su extensión –duración– y profundidad. En términos muy generales podemos distinguir dos tipos: las **emociones** y los **sentimientos**. Las primeras son más efusivas y volcánicas, los segundos son en apariencia más débiles y mortecinos, pero en realidad reflejan mejor el rostro interior de la persona, los rasgos más íntimos de su carácter.

Aristóteles y Tomás de Aquino hablan de las **pasiones** como una forma de afecto peculiarmente intenso. Son movimientos del apetito que revisten o implican cierta conmoción corporal. Ambos autores coinciden en que son

once: seis del apetito concupiscible (amor, odio, alegría o gozo, tristeza, deseo y aversión), y cinco del apetito irascible (esperanza, desesperación, audacia, temor e ira). El amor y el odio son las pasiones primitivas porque de la atracción al bien, presente o ausente, así como de la repulsión al mal, también presente o ausente, surgen respectivamente, el gozo, el deseo, la tristeza y la aversión. También las pasiones, sobre todo cuando remite un poco la conmoción, dejan ver un poso que revela rasgos muy distintivos de la persona; a cada uno le retrata bien aquello que le apasiona.

La psicología entra en más detalles y establece tipologías del carácter y la personalidad más pormenorizadas, que tienen en cuenta factores endógenos y exógenos, psicosomáticos y ambientales. Pero al objeto de una Teoría antropológica de la educación basta con lo indicado para abordar una cuestión decisiva desde el ángulo educativo.

La madurez afectiva

En general, los afectos no son ni buenos ni malos; su cualidad humana depende de su objeto. El amor, el apego o la pregnancia es bueno cuando está dirigido a lo valioso y atractivo, y el odio, el desapego o la repugnancia lo son también cuando atañen a lo disvalioso y repulsivo. Ya lo vimos al comentar ideas de Scheler. **Lo importante es tener sentimientos que se ajusten, que hagan justicia a la realidad**, y un síntoma de que alguien ha madurado afectivamente se aprecia cuando lo bueno le parece bien y lo malo mal. **Pero el sentimiento mismo no puede suministrar el criterio para discernir lo que en verdad es amable u odioso. Sólo puede proporcionar fuerza, pulsión, pero no la orientación justa para ese impulso**. De ahí que las filias y las fobias no sean lo más adecuado para llevar la batuta de nuestra conducta. Ha de ser más bien la razón y el juicio de valor, contrastado, quienes lleven los mandos.

Eso no significa que la razón deba reprimir la pasión, sino que ha de ser la instancia que en último término decida darle un curso u otro.

Es difícil pensar que sea auténticamente humana una vida vivida con absoluto desapasionamiento, con entera indiferencia estoica. Pero es igualmente inhumano –impropio del animal *racional*– que el piloto de la vida sea la pasión. La conveniencia de secundarla o no dependerá en todo caso de la cualidad de su objeto. Una cosa es no caer en el racionalismo que Nietzsche detesta, y otra bien distinta incurrir en un vitalismo irracionalista. El frenesí del artista arrebatado por la musa inspiradora puede conducirle a una creación sublime en un momento de lucidez espléndida, pero hay entusiasmos que amenazan cegar el entendimiento, y eso no siempre es bueno para un ser racional. El «criterio» de hacer en la vida sólo y todo lo que en cada caso uno se siente inclinado a hacer, generalmente conduce a la tumba antes de tiempo, y puede llegar a salpicar bastante a quienes tiene uno cerca. A veces lo que uno «siente» es ganas de retorcerle el pescuezo a alguien, y viene bien en tales ocasiones disponer de recursos para «reprimir» ese sentimiento. Las bestias salvajes no se reprimen, y por eso hay que encerrarlas en una jaula.

Me parece un error el planteamiento de que la educación afectiva ha de orientarse a que la gente sea capaz de expresar todo lo que siente sin inhibiciones de ningún tipo. Dar «rienda suelta» a todo lo que uno siente es más bien un rasgo típico del inmaduro. Hay afectos que conviene soltar y otros a los que vale la pena estrechar el cerco, o incluso desechar de un manotazo; hay entusiasmos que es razonable alentar, y otros que no tanto.

De cara al desarrollo afectivo interesa no perder de vista que, en todo caso, lo importante no es lo que sentimos, sino lo que hacemos con nuestros sentimientos. Como todo ser viviente, el humano es más activo que pasivo, es más lo que se hace ser a sí mismo que lo que pasivamente es porque se lo hacen ser las circunstancias, o las otras personas.

En los sentimientos somos principalmente pasivos: son la forma en que metabolizamos o somatizamos circunstancias por las que pasamos, o situaciones que nos pasan, y a las que no podemos ser ajenos, naturalmente. Pero cualquiera que sea su coloración, positiva o negativa, y la intensidad con la que nos afecten, son más aquello en lo que estamos que aquello que somos.

La madurez afectiva también se mide por la forma en la que una persona logra responder a lo que le pasa, concretamente por la manera en que alcanza a integrarlo en su propio proyecto de vida. A veces no es fácil esto, pero en alguna medida siempre es posible incorporar lo que nos pasa en lo que somos, en lo que queremos ser y hacer, en nuestra propia narrativa autobiográfica.

Esta interacción entre lo que nos pasa y lo que somos es interesante. Naturalmente, no tenemos iniciativa sobre todo lo que nos pasa, *i.e* no todo lo que nos pasa es consecuencia de lo que hacemos. A veces sí; pueden ocurrirnos cosas que no queremos como consecuencia de algo que hemos puesto en nuestra vida queriéndolo. Por ejemplo, podemos atropellar a alguien, sin quererlo, si nos ponemos al volante habiendo bebido más de la cuenta. Pero, a la inversa, nada de lo que hacemos nosotros es ajeno a lo que nos pasa. Buena parte de nuestra conducta es reactiva. Y aunque no tengamos iniciativa en mucho de lo que nos pasa, sí que la tenemos en la forma de responder –reaccionar– frente a eso (fuera de los reflejos puramente animales, ajenos a toda reflexión).

La madurez afectiva, por tanto, estriba en el grado de control –nunca podrá ser total– que alcanzamos sobre nuestros afectos, y el modo en que conseguimos que converjan –a menudo sólo lograremos que no diverjan demasiado– con nuestro proyecto vital, con lo que entendemos que debemos ser, que en el fondo es lo que queremos ser. Esa madurez implica no ser esclavo de lo que

nos pasa, por dentro o por fuera, *i.e* poner algún orden en nuestros afectos, de manera que nos ayuden a estar inteligentemente en la realidad.

La autoestima

Lo que se acaba de consignar no supone detrimento alguno al valor humano de la afectividad; tan sólo muestra la importancia de poner orden ahí, empresa difícil que, con todo, constituye la clave de que una persona tenga, en la medida de lo posible –y siempre es esto posible en alguna medida– su vida en sus propias manos. Tal es la condición del individuo que Aristóteles calificaba de *autarkés,* la persona que se basta a sí misma, que ha alcanzado a ser principio de su propia conducta, digamos –en una traducción un poco libre– piloto de su vida.

Pese a lo que algunos dicen en relación al supuesto «intelectualismo» aristotélico, el gran filósofo griego pensaba que los sentimientos son muy importantes. Naturalmente, a la razón le reconoce un alto valor, pero en la *Política* dice que la seña de identidad de una persona educada estriba en que ha aprendido a **sentir rectamente**. Esto le da a la inteligencia un papel decisivo, como hemos visto, pero el peso específico, el valor profundo de la persona no está tanto en lo que ha alcanzado intelectualmente como en la calidad de sus afectos. Es lo que Agustín de Hipona resume en el lema: *amor meus, pondus meum.* (Ya nos referimos a ello en el Capítulo 4).

El ideal de la educación es que nos termine gustando lo que debemos ser y hacer. Nada tiene eso que ver con el narcisismo impostado de quien está «encantado de haberse conocido», o con poses que tratan de exhibir «la mejor versión de ti mismo», tan del gusto anglosajón. Más bien se trata de encontrar acomodo *(habitaculum)* en las propias tareas, llegar a sentirlas efectivamente como propias.

Tal apropiación afectiva es la que se consigue precisamente mediante los *hábitos,* que nos centran y concentran en la realidad de lo que somos y en la mejor realización de nuestras posibilidades. Ahora bien, para que a uno le acabe gustando lo que hace es preciso no dejarse llevar por la «ley del gusto». Ésta conduce a la disipación, a distraer la atención de la realidad. Pero, a la larga, evadirse de la realidad nunca es tan satisfactorio como azacanarse en ella y vivirla en toda su plenitud. Por emplear el lenguaje freudiano –aunque en sentido distinto al que Freud aludía–, el «principio de realidad» es mucho más placentero que el propio «principio de placer».

En la empresa de educar es importante comprender que la **autoestima**, que en alguna medida es necesaria para **empeñarse seriamente en tareas de envergadura humana, suele ser directamente proporcional al nivel de compromiso y autoexigencia con que se afrontan, y, al revés, dicha autoexigencia a menudo está en proporción inversa a la condescendencia que uno tiene consigo mismo**. Las personas muy jóvenes están ávidas de «mejorar el mundo». Quizá les falta aún «cabeza» para hacerlo, pero les sobra «corazón». Ese *plus* energético es muy saludable, y hay que saberlo aprovechar educativamente para ayudarles a crecer como personas, pues no hay ninguna forma de «mejora» que no sea, en primer término, «automejora».

Los jóvenes son especialmente sensibles para captar la importancia de esos empeños magnánimos. Aunque por razones bien comprensibles traten de ocultarlo, se crecen cuando se les exige y, por el contrario, sienten gran desazón cuando no se les piden esfuerzos extraordinarios. A mi juicio, constituye un error descomunal pensar que ponerles metas muy altas les va a traumatizar. Es justo al contrario. Hoy muchos educadores están inclinados a abandonar sus deberes, por la falsa representación de que pedir a alguien un esfuerzo serio es exponerle al fracaso si no da la talla. Cuando la meta es alta, y grande el esfuerzo requerido para lograrla, es lógico que muchos no la alcancen al primer

intento, pero lo normal entre la gente joven no es «tirar la toalla» tras un primer fracaso, sino disponerse a intentarlo de nuevo, redoblando el esfuerzo, las veces que sea necesario. A eso colabora una exigencia alentadora. Una de las pasiones más fuertes del ser humano es la esperanza, el deseo de ir a más, o de que las cosas vayan a mejor. Y es una pasión que moviliza muchas energías, no sólo en la gente joven, pero especialmente en ella.

Naturalmente, hay formas irracionales o descerebradas de exigir. Pero cuando las personas se sienten invitadas con sentido positivo a un esfuerzo serio, por alta que sea la meta, refuerzan su autoestima: —Quien esto me pide –piensan– confía en que pueda llegar hasta ahí (por eso me lo pide); y si la meta que me pide es alta, es que en alta estima me tiene quien me la propone. —Temen más defraudar la confianza de quien les pone un objetivo exigente que la eventual frustración que sufrirán ellos si no lo alcanzan. Mas tampoco tiene que «venirse el mundo encima» ante un fracaso, aunque sea reiterado. Quien no logra generar algún grado de tolerancia a la frustración no puede decirse que haya madurado. Cualquier persona que ha crecido un poco sabe que precisamente de los fracasos es de lo que más se aprende.

Humanamente no es posible crecer sin superarse. Y para superarse hace falta no conformarse con lo ya ganado, es preciso cobrar conciencia de que uno puede dar más de sí. Educar es invitar paulatinamente a un esfuerzo cada vez mayor de superación, introducir a una realidad que no se deja dominar fácilmente, y que sólo puede incrementar nuestro ser en la medida en que nos abrimos más a ella. Si nos supera, es que nos exige superarnos. La educación no es compatible con el conformismo, porque crecer significa ir a más. Poco tiene esto que ver con la verborrea triunfalista sobre *motivation* y *leadership* que despachan muchos expertos del llamado *management.* Una cosa es «entrenar» a las personas para que «triunfen», y otra ayudarles a crecer como personas, y a vivir una vida humanamente plena. No

digo que ambas cosas sean incompatibles, pero sí que son distintas. Y la tarea de un educador tiene más que ver con lo segundo que con lo primero.

La afectividad sexual

Como hemos visto, la afectividad es una manera peculiar de percibir la realidad en la cual ésta se nos muestra teñida de valor. Las vivencias de carácter afectivo cobran un relieve particular cuando atañen a otras personas. Nos muestran la realidad como algo que no nos es indiferente, pero aún menos si se trata de realidades personales, de los otros. El ser humano está hecho de la relación que mantiene con sus semejantes. Dicha relación posee sin duda componentes afectivos de variada especie, que revisten significados particulares en el caso de la amistad. Nos afecta lo que son y lo que les pasa a nuestros amigos: sentimos con ellos, nos alegra lo que les alegra, nos entristece lo que a ellos les entristece. Pero hay una forma singular de amistad, la relación de pareja, en la que adquiere un significado específico la dimensión sexual de la persona.

En virtud de la profunda compenetración entre lo somático y lo anímico, la condición sexual en el ser humano se sitúa en un nivel capaz de expresar un tipo peculiar de afecto, el afecto conyugal, que va más allá de la amistad corriente entre dos personas. En el resto de la escala zoológica, el emparejamiento sexual responde a una lógica perfectamente fijada por la biología, y concretamente por el instinto que cada especie induce en los respectivos individuos para que se comporten de una forma ajustada al objetivo de perpetuarse. En unos casos con conductas más complejas, y en apariencia rituales, en otros de forma más elemental, los animales buscan pareja sexual con ese fin. El caso de los humanos no es, naturalmente, una excepción, pero incorpora algunos elementos excepcionales que

resulta obligado tener en cuenta para comprender la conducta sexual humana sin simplificaciones que la mutilen. En concreto, el abrazo sexual entre humanos –además de la significación obvia que reviste desde la biología– está capacitado para ser un gesto expresivo de esa peculiar relación afectiva, aquella en la que entran un varón y una mujer que deciden destinarse mutuamente, *i.e* vincular sus respectivas biografías en un proyecto de vida común, dándose recíprocamente. El argumento expresado en esa peculiar forma no verbal es triple. Con independencia de otras cosas que puedan tener en la cabeza, o que puedan decirse entre sí quienes lo expresan, confirmando o desmintiendo la «semántica» específica del gesto sexual, lo que el propio gesto «dice» –lo que está en su misma estructura significativa– podría verbalizarse en tres claves:

1. **Totalidad**. La mutua donación que de ese modo se expresa es total. No es cuestión de dar tiempo, o dinero, u otro don que uno puede hacer a otra persona por amistad, u otras razones. No se regala algo, sino que uno mismo se convierte en regalo para la otra persona. También en la estructura misma del gesto de regalar está la **gratuidad** (no se espera nada a cambio), y por tanto la **perpetuidad** (lo que se da no se quita). Uno puede dar un rato de su tiempo, pero no puede «darse» sólo para un rato. El regalo no es un préstamo con derecho a devolución. Otra implicación de la totalidad significada en esta relación es la **diferencia sexual** (uno con una). El don es real cuando el donante aporta realmente algo que supone un efectivo incremento para el que lo recibe, y ese don es mutuo cuando se efectúa en el contexto de una simbiosis en la que lo que uno aporta al otro le falta, y viceversa.
2. **Exclusividad.** Es consecuencia de lo anterior. Si me doy del todo, no puedo compartirme o repartirme entre varias personas: del todo sólo puedo darme a una. Además de la diferencia sexual –que no está en

la estructura de la amistad, pero sí en la de la conyugalidad– esta característica singulariza la relación conyugal respecto de la amistad corriente, que no exige exclusividad. Tener un amigo –incluso un buen amigo, un íntimo amigo– no excluye tener, además, otros; más bien invita a ello. La amistad tiene una lógica expansiva: «los amigos de mis amigos son también mis amigos», suele decirse, y con mucha razón.

3. **Incondicionalidad**. Se afronta esta relación con todas las consecuencias, previstas o imprevisibles, agradables o desagradables. El inmenso bien que para un ser humano supone, aunque paradójicamente, ser incapaz de tolerar la vida sin su compañero/a de viaje (de yugo: eso significa cónyuge), compensa todos los demás bienes que quizá haya que sacrificar para no perderlo/a. **Alguien ama incondicionalmente a otra persona no sólo cuando lo pasa bien con ella, sino –y sobre todo– cuando está dispuesto a pasarlo mal por ella**.

Naturalmente, hay otros significados que el ser humano puede introducir en la relación sexual, convergentes o divergentes con los que he mencionado. Y está claro que las posibilidades de enfocar esa relación con unos argumentos u otros son variadísimas. Pero las que no encajan en la «semántica» que he descrito, en último término coinciden con la posibilidad –evidentemente abierta a los seres humanos– de un doble lenguaje. El gesto sexual expresa lo que expresa, que es algo más que lo que se «dicen» los gatos cuando se aparean. Si uno no pretende decir con ese gesto algo más que lo que se dicen los gatos, naturalmente puede hacerlo así porque es libre, y los gatos no. Los gatos machos no tienen ningún problema para emparejarse un día con una hembra y al día siguiente con otra. Un humano puede autosugestionarse –nunca puede llegar a creérselo del todo– hasta el extremo de ver como algo natural el comportarse como los gatos. Pero en el caso de los humanos, el gesto sexual dice lo que dice, aunque uno

pueda desmentirlo con otros gestos contrarios, o con palabras falaces. Otro ejemplo de doble lenguaje: si a ese gesto le añado la condición de que no vengan hijos –a estorbar nuestra relación, a entrometerse entre nosotros– estoy poniendo una cláusula incompatible con la incondicionalidad, *i.e* estoy diciendo una cosa y su contraria, me estoy contradiciendo. Lo mismo si añado una cláusula temporal, un plazo: mientras resulte simpático el romance, mientras no te salgan arrugas, o manías, etc.

Dado que el ser humano no es sólo biología sino también biografía, el desarrollo madurativo de una persona –en el que juega un papel importante su identificación sexual– posee factores diversos, además de la genitalidad biológica, y, desde luego, la sexualidad humana involucra igualmente al corazón, la inteligencia, la voluntad, los sentimientos, la cultura, el arte, en su caso la religión… Es un fenómeno tremendamente poliédrico, con muchos ángulos y planos, de una riqueza antropológica extraordinaria. Hacer de él una presentación exclusivamente biológica, sin mostrar su singularidad respecto a lo que ocurre entre los gatos o los leones marinos, supone dar una visión reduccionista que mutila la realidad. Por ejemplo, resulta de un simplismo abrumador reducir la sexualidad humana al sexo gonadal, o articular la educación sexual en las escuelas en torno al suministro de una información detallada acerca del dinamismo reproductor, o de las formas más eficaces de rentabilizarlo hedónicamente. A ciertas edades en las que comienza a despertarse el impulso sexual, los escolares tienden a banalizar una información supuestamente aséptica. Pero es difícil que madure en serio una persona que se ha acostumbrado a ver la sexualidad en clave trivial, desconectada de su dimensión más plenamente humana.

La presión banalizadora es muy fuerte en nuestro contexto cultural, y llega con medios poderosos a todos, jóvenes y adultos. Por esta razón entiendo que lo que a ciertas edades –cada vez más tempranas– la gente haya de saber sobre este tema es conveniente que lo sepa, en primer término,

a través de sus padres. En el entorno familiar es más fácil garantizar que la información sea acogida en una clave afectiva, no trivial. Como en otros aspectos de la educación, también en este conviene que la escuela colabore con las familias. Y lo que en este terreno haya que hacer en la escuela entiendo que ha de ser prolongación de lo que hacen los padres y las madres en el hogar; en ningún caso es bueno, a esas edades tempranas, que los niños y niñas reciban mensajes divergentes en esos dos entornos educativos. Está en juego un aspecto decisivo del crecimiento personal, a saber, integrar bien la sexualidad en el orden de lo afectivo.

En definitiva, un enfoque acertado de esta dimensión del desarrollo humano consiste en ayudar a las personas a introducirse en el misterio y la riqueza del amor humano, que es lo que más enriquece a la persona. Aprender a amar de verdad implica dos cosas: 1) ampliar nuestra aptitud para la amistad, potenciar nuestra capacidad para hacer amigos, y 2) reservarse para compartir algo especial con alguien especial, lo cual igualmente pide esperar a estar en condiciones de asumir ciertos compromisos serios, de envergadura humana.

Sólo quien ha aprendido a dominar sus afectos –lo cual no significa reprimirlos, sino encauzarlos inteligentemente– llega a comprender, también en la práctica, en sus formas concretas de conducirse en la vida, que **la persona es sujeto de donación, no objeto de apropiación**.

11

La dimensión religiosa y la cuestión del sentido

Crecer es salir del propio ombligo

Crecer es trascenderse, salir del ensimismamiento natural, propio de la infancia. Los niños muy pequeños tienden a verse a sí mismos como el centro del universo, y a los otros y lo otro como prolongación, incluso como parte de ellos mismos. El crecimiento tiene algo que ver con ir saliendo de esa fase: **tomar conciencia, poco a poco, de la alteridad de lo otro**, *i.e* ver la realidad no como prolongación de mí, o parte de mí, o instrumento para realizar mi capricho, sino como otra-que-yo, algo que me trasciende, que está más allá de mí y que nunca termino dominando del todo. De esto habló Heidegger, no precisamente en términos religiosos, sino filosóficos. Su pensamiento es una reflexión centrada en el hombre –antropocéntrica–, y elabora filosóficamente la idea de trascendencia. A ello ya nos referimos a propósito de la «libertad trascendental», pero hay otros muchos desarrollos, en el pensamiento heideggeriano, de la noción de «ser-en-el-mundo» *(In-der-Welt-sein)* o «apertura al mundo» *(Weltoffenheit)* que van en esta línea.

Esa trascendencia de la que habla Heidegger se da tan sólo en una dimensión horizontal: apertura a lo otro y a los otros. Ahora bien, si es irrestricta –y ha de serlo la apertura a la que se refiere la noción de «libertad trascendental»–

no tiene por qué restringirse a ese *horizonte de finitud,* también temporal, al que alude abundantemente en su obra más conocida, «Ser y tiempo» *(Sein und Zeit)*. En otras palabras, una apertura irrestricta también ha de serlo –en dimensión, digamos, vertical– hacia el Otro, caso de que lo haya. Que lo haya o no es otra cuestión, pero lo que no es congruente con la idea de una apertura irrestricta del ser humano es la representación de que éste está «encerrado» en un horizonte de finitud, *i.e* cerrado *a priori* a una trascendencia en sentido vertical. Si el hombre está irrestrictamente abierto a lo real, lo está en todas las dimensiones, tanto horizontal como vertical. Agustín de Hipona lo expresó así: «el hombre es un ser finito capaz de lo infinito, capaz de Dios» *(finitus capax infiniti, capax Dei).* De alguna manera también se quedaba corto el poeta romano Terencio, a quien se atribuye la frase que ha venido a ser el emblema del espíritu humanista, de la actitud del cuidado por las cosas humanas: «Soy hombre, y a nada de lo humano me considero ajeno» *(Homo sum, et nihil humani a me alienum puto).* Pues bien, si soy hombre, nada, absolutamente nada –ni de lo humano, ni de lo infrahumano ni de lo sobrehumano, caso de que lo haya– me es ajeno. Eso es tomarse absolutamente en serio la apertura irrestricta.

La referencia al origen

Una fase importante de la maduración personal es la llamada «edad de la discreción», comenzar a tener «uso de razón». Ya hemos visto que pensar es distinguir –discriminar una cosa de su contraria–, y cuando alguien comienza a tomar conciencia de sí mismo y de lo otro que él, en algún momento le sale al paso la cuestión de su propio origen: de dónde vengo y por qué estoy en el mundo. Si reflexiona un poco, probablemente perciba que su propia existencia es algo que se le ha dado gratis, sin merecerlo. Empezar a ser

no es ningún mérito propio, pues para comenzar a ser hace falta antes no haber sido, y la nada no puede merecer nada. Mi existencia no es ningún logro, digamos, de mi *curriculum vitae,* sino más bien el dato inicial de él, algo *dado* al principio de mi carrera *(curriculum)* vital. Mi biografía la escribo yo, a golpe de libertad, de iniciativa mía, pero sobre la base de algo que desde el comienzo está dado en mí, no por mí: no me lo he dado yo. Tal dato inicial, que ya está pre-escrito en mi biografía antes de que yo escriba nada en ella, contiene elementos del tipo: ser varón o mujer, ser alto o bajo, nacer en un país u otro, en una época u otra, etc., pero ante todo integra, de manera más fundamental aún, estos tres:

1. Como en su momento vimos, el hecho de que **yo soy libre**, algo que, por otra parte, no he elegido libremente yo.
2. Más radicalmente aún –más en la raíz–, el hecho de que **yo soy persona humana**, lo cual igualmente está hecho en mí, no por mí.
3. Y en la raíz última, el hecho de que **yo soy**, que es aún más «fáctico» que mi ser-persona y mi ser-libre (ninguno de estos modos de ser son posibles sin, primeramente, ser).

Donde hay dato –algo dado– tiene que haber un dador, o donante. Los datos 1 y 2 –el uno está incluido en el 2– los debo a mis padres. La generación biológica supone el traspaso de la naturaleza específica de los progenitores a sus descendientes. *Filius* –en latín, hijo– está etimológicamente emparentado con *phylum,* el hilo que engancha, por «afiliación», a los miembros de una misma especie, de una generación a otra. En virtud de su filiación, los hijos comparten con sus padres la misma especie; en el caso de los humanos, la que los zoólogos denominan *homo sapiens sapiens.* En efecto, la prole hereda de sus progenitores la especie, y concretamente los padres humanos transmiten a sus hijos no sólo la «hominidad» biológica –la índole

de homínidos– sino también la «humanidad», a través de la educación que les dan. Como ya se señaló, los animales irracionales ejercen su ser específico –su pertenencia a la especie– en forma estereotipada, sin iniciativa, mientras que los animales racionales ejercen su humanidad específica también de forma individual, y personal, digamos, cada uno a su modo y manera. En este sentido, Ortega y Gasset dijo que el hombre no tiene vida biológica sino *biográfica.* Creo que eso no es exacto, pues en tanto que animal, el hombre también tiene biología, hominidad. Pero sí es justo señalar, como singularidad suya, el hecho de que lo que recibe de sus padres, junto con el *phylum* biológico, es un inicio de humanidad, que sólo puede continuar y desarrollar cada individuo con su propia iniciativa, biográficamente, *i.e* a base de decisiones libres.

Ahora bien, el dato consignado como 3 es irreductible a los dos anteriores, y por tanto el donante no puede ser el mismo. Los padres pro-crean, mas en sentido estricto no «crean»: hacen que sus hijos sean humanos, pero no hacen que «sean». En términos rigurosamente biológicos, los padres humanos hacen algo con algo, o a partir de algo –la paternidad y la maternidad ante todo se produce por la respectiva aportación de gametos–, pero en sentido propio no hacen que alguien «sea». Esto último –crear– sólo puede hacerse sin ningún presupuesto, a partir de la nada *(ex nihilo).*

Subjetivamente, el espacio de lo religioso se abre a quien advierte que la raíz última de su «ser» no se remonta a una alianza de genes egoístas o a la iniciativa aleatoria del carbono 14, sino a que alguien ha pensado en él, lo ha querido y lo ha creado. Puede que encuentre más razonable la hipótesis de un designio amoroso en el origen de su existencia –en todo caso mucho menos improbable que la capacidad de alearse las moléculas de hidrógeno formando… ¡nada menos que una célula!– y que, movido de un sentimiento de gratitud –si entiende, igualmente, que «ser» es mejor que su contrario–, trate de buscar a quién agradecer

ese don. En su fibra más esencial, este es el **germen del fenómeno religioso en cualquiera de sus formas: la necesidad moral de rendir el homenaje de la alabanza y la gratitud a un Dios creador, necesidad vivida por quien se sabe en deuda, por quien advierte que ha recibido de él el ser, y con el ser, todo** (pues sin ser no cabe tener nada).

Esa deuda es absoluta –las líneas maestras de todo lo que soy, incluido lo que yo mismo me hago-ser, están definidas por el hecho de que he accedido al ser porque alguien me ha hecho-ser– e **incancelable** –por mucho que lo intente, nunca podré devolverle lo que de él he recibido, así como tampoco a mis padres, aunque en otro nivel, el del ser-humano–. Esto es lo que expresa la palabra «religión», al menos en la más obvia de sus etimologías: re-ligación, un vínculo o ligamen especialmente fuerte que me conecta con mi origen, y que me ob-liga respecto de él: no a restituir –es imposible–, pero sí a una forma de justicia que consiste, al menos, en reconocer esa deuda y mostrar gratitud. Puede que quien lo ve así entienda que para un ser inteligente no hay mayor forma de cordura, de estar inteligentemente en la realidad, que reconocerse en deuda, o, a la inversa, que el modo prototípico de alienación humana –de estar fuera de la propia realidad– es considerar que uno no le «debe nada a nadie», o que «se ha hecho a sí mismo». Aunque estas fórmulas pueden escucharse a menudo en boca de políticos u otros personajes públicos, tomadas absolutamente en serio es difícil que alguien las diga sabiendo lo que dice. Y si lo hace de forma consciente, es difícil imaginar un grado mayor de arrogancia imbécil que el que delata el sentido obvio de esas expresiones.

La referencia al sentido

—¿En qué forma atañe la cuestión religiosa al crecimiento humano en el que la educación es competente? —Pues porque es imposible crecer maltratando, o ignorando, las propias raíces. A su vez, porque **la cuestión religiosa está ligada a la cuestión del sentido de la existencia** *(Sinnfrage).* **Y una persona comienza a madurar en serio cuando, disponiendo de los elementos intelectuales y morales necesarios, puede afrontar esa cuestión decisiva, y se decide a afrontarla con honradez**, sin «gafas de madera».

Para dar una respuesta lo más cabal posible a la pregunta del *para qué* de mi vida, tengo que hacerme cargo del *por qué.* En otras palabras, no puedo saber a dónde voy si no sé de dónde vengo (ambas magnitudes de referencia son estrictamente correlativas, mutuamente co-direccionales). Una vez que me he hecho cargo de ambas cosas en la medida de lo posible –y al hombre le es posible en alguna medida–, y una vez que puedo dar alguna razón seria acerca de para qué estoy en el mundo, entonces puedo organizar inteligentemente la manera mía de estar en el mundo: no con remedos, o con una mezcolanza de tópicos ambientales y convenciones, sino con algún grado de convicción.

Dicho masivamente: **la pregunta por el sentido –hacia dónde voy– es indisociable de la pregunta por el origen –de dónde vengo–, y a su vez el «para qué» vivir condiciona en buena medida la respuesta al «cómo vivir»**. En forma negativa: como persona, es francamente inmaduro –incapaz aún de hacerse cargo de su propia existencia, de saber «de qué va» uno– quien tan sólo es capaz de preguntarse qué tiempo hace hoy, quién ha ganado la Champions, qué me pongo o qué hago el fin de semana. Aunque en otros aspectos del humano existir –completamente secundarios respecto de este– pueda parecer muy realista y «con los pies en el suelo» quien piensa que en esta vida sólo cabe usar la razón para contar los dineros, los votos, los apoyos que pueden sumarse para medrar más, o las veces que el

ratón percute la palanca en la caja de Skinner, quienes relegan esas otras cuestiones para cuando tengan resueltos los embarazos empíricos de la vida, o para cuando llegue uno al final de ella, humanamente aún no han «salido del huevo».

La cuestión del final

No pretendo decir que quienes no rinden culto a Dios sean personas inmaduras. Puede que alguien se plantee seriamente estas cuestiones y llegue a respuestas variadas, que pueden ser teístas, ateístas o agnósticas. (Y dentro de esas categorías, naturalmente hay formas variadísimas de situarse cada persona ante la cuestión de Dios). Lo que quiero decir, y digo, es que no es posible madurar como persona sin afrontar la cuestión con plena conciencia, sin buscar en serio una respuesta que, obviamente, tiene que encontrar cada uno. Pero, eso sí, una respuesta realmente convincente, intelectualmente honrada –la que encuentra quien honestamente busca la verdad–, no un apaño hecho de caprichos y componendas «para salir del paso», para «quitarse el muerto de encima», o para ponerse uno «de perfil y que no salpique».

Aunque se pueda estar mucho tiempo así, es muy difícil pasarse toda la vida «de perfil», o «mirando para otro lado» respecto a la cuestión de la muerte. En algún momento eso empieza a salpicar bastante, bien porque uno la ve en personas cercanas, bien porque se le va acercando a uno. A partir de cierta fase, además de tropezarse uno con la de otros, no se puede eludir considerar la propia. Pocos asuntos hay que nos obliguen a pensar más a fondo que este, a abandonar los «perfiles» y a «afrontar» –de frente, no de perfil– la realidad de lo que somos. Pocas tesituras hay en la vida que nos pongan tanto «los pies en el suelo» como asomarnos al final de ésta. Por mucho que para todo ser vivo resulte tan natural comenzar como terminar de vivir, las preguntas

acerca de la muerte no dejan de ser profundamente retadoras; ponen a prueba la solidez de casi todas nuestras categorías mentales. Desde luego, no consienten conformarse con menos que con la verdad. Ahí el relativismo se revela del todo insuficiente.

Es muy razonable no aplazar demasiado el momento de afrontar esta cuestión, la de la propia muerte, entre otras cosas porque desde que nacemos ya estamos en la «prórroga» –puede venir en cualquier momento, a cualquier edad–, pero sobre todo porque hacerlo ayuda a madurar mucho, y a no perder mucho el tiempo, que es limitado. Cuando a un joven se le dice que tiene «toda la vida por delante» no se le dice la verdad; es de desear que le queden muchos años,… Pero «toda», ya no.

En fin, nunca se puede perder del todo la esperanza en que una persona madure, pues aunque haya pasado «casi toda» su vida viviendo «a lo loco», un poco enajenado de la realidad, y sólo se plantee estos temas ante la perspectiva inminente del final, «más vale tarde que nunca», y nunca es demasiado tarde, esto es, mientras hay vida hay esperanza, y nunca es demasiado tarde para empezar a romper el cascarón.

teseopress.com